



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GLAUCIANE PINHEIRO ANDRADE

**O PROGRAMA ESCOLA ATIVA E OS DESAFIOS DA PROPOSTA DE GESTÃO
DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS DO CAMPO NO RIO GRANDE DO NORTE**

NATAL/RN

2014

GLAUCIANE PINHEIRO ANDRADE

**O PROGRAMA ESCOLA ATIVA E OS DESAFIOS DA PROPOSTA DE GESTÃO
DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS DO CAMPO NO RIO GRANDE DO NORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida de Queiroz

NATAL/RN

2014

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro Ciências Sociais Aplicadas - CCSA

Andrade, Glauciane Pinheiro.

O Programa Escola Ativa e os desafios da proposta de gestão democrática em escolas do campo no Rio Grande do Norte / Glauciane Pinheiro Andrade. – Natal, 2014.

102 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida de Queiroz.

1. Educação no campo – Dissertação. 2. Programa Escola Ativa – Dissertação. 3. Gestão democrática – Dissertação. 4. Escola do campo – Dissertação. I. Queiroz, Maria Aparecida de. II. Título.

CDU 37.018.51

GLAUCIANE PINHEIRO ANDRADE

**O PROGRAMA ESCOLA ATIVA E OS DESAFIOS DA PROPOSTA DE GESTÃO
DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS DO CAMPO NO RIO GRANDE DO NORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Aparecida de Queiroz (Orientadora) – UFRN

Prof. Dr. Márcio Adriano de Azevedo (Avaliador Externo) - IFRN

Profa. Dra. Luciane Terra dos Santos Garcia (Avaliador Interno) – UFRN

Profa. Dra. Maria Goretti Cabral Barbalho (Avaliador Interno - suplente) – UFRN

Profa. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares (Avaliador Externo - suplente) –
IFRN

NATAL/RN

2014

Aos meus filhos Taiane, Taíze e Joan Pedro e ao meu netinho Heitor, razões da minha vida.

A minha mãe, Francisca, meu exemplo de força, fé e perseverança.

A todos os estudantes das escolas do campo, que têm o direito a uma educação de qualidade no lugar onde vivem.

Aos professores das turmas multisseriadas, que apesar das adversidades, acreditam que é possível transformar a realidade do campo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me amparar nos momentos difíceis, por me dar força para superar as dificuldades e por permitir que eu chegasse até aqui.

À minha mãe, Francisca, pelas orações, por ser uma guerreira e me ensinar a ter fé e não desistir nunca dos meus sonhos.

Aos meus filhos, Taiane, Taíze e Joan Pedro e demais familiares – irmãos, cunhadas e sobrinhos, por compreenderem minhas ausências, pela paciência, carinho, compreensão e apoio.

A Joan, que me deu apoio na caminhada dessa formação acadêmica.

À minha orientadora, Prof.^a. Dra. Aparecida Queiroz, pela paciência, compreensão e apoio nos momentos que mais precisei, além dos conhecimentos acadêmicos compartilhados. Obrigada, Professora, pela força para que eu concluísse esse mestrado.

Ao amigo, Prof^o. Dr. Márcio Azevedo, por me incentivar ao ingresso na Pós-Graduação, contribuindo, também, no processo de construção dessa Dissertação.

À Profa. Dra. Luciane Terra, por disponibilizar seu tempo para leitura desse trabalho e por ter contribuindo com suas sugestões.

À Profa. Dra. Magna França, que acompanhou meu trabalho desde o início, apoiando sugerindo e me incentivando sempre com muito carinho.

Aos Professores da Linha de pesquisa *Política e Práxis da Educação* – Dr. Antônio Cabral Neto, Dr. Antônio Lisboa Leitão de Sousa, Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro, Dr. Dante Moura, Dr. Gilmar Barbosa Guedes e Dra. Maria Goretti Cabral Barbalho – que contribuíram nesse processo de construção do conhecimento sobre as políticas educacionais, incentivando sempre com carinho.

Aos (às) companheiros (as) da linha de pesquisa com os (as) quais, indistintamente, construímos laços de amizade e solidariedade nesse tempo de pós-graduação: Aldeiza Silva, Aparecida Santos, Clotenir, Edmilson, Gercina Dalva, Janaína Lopes, Larissa Oliveira e Sueldes.

Ao Prof. Dr. e amigo Alessandro Azevedo, pelo carinho com que sempre se dispôs a contribuir com as reflexões sobre a educação do campo.

À Ana Zélia, Edilma Costa e Cláudia Lima, presentes desde a elaboração do projeto, sempre contribuindo com sugestões e críticas, e me encorajando durante todo o período do mestrado.

Às amigas Márcia Praxedes e Andressa Lenuska, pelo suporte emocional, compartilhando as angústias e por não deixar eu desistir.

Às colegas de trabalho, especialmente, Fátima Queiroz, Fátima Saraiva, Conceição Fonseca e Olga Ramos, pelo apoio e pela torcida.

A Dione, pelo incentivo diário, não permitindo que eu desistisse, ajudando-me sempre no que fosse preciso.

À Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, em particular os Técnicos da DIREC, por contribuírem para a realização dessa pesquisa.

RESUMO

O objeto desse estudo é o Programa Escola Ativa e os desafios da sua proposta de gestão democrática em escolas do campo organizadas em turmas multisseriadas no Estado do Rio Grande do Norte. Objetiva analisar aspectos do Programa Escola Ativa como política de educação para as escolas brasileiras multisseriadas do meio rural, realçando alguns embates do movimento por uma educação do campo defendida pelos movimentos sociais do campo. A problemática investiga também os desafios e as possibilidades dessas escolas na implantação da Gestão Democrática, pois, em muitas delas só existe um (uma) professor (a) e os (as) estudantes, sendo suas atividades limitadas ao ensino, dificultando, assim, a participação ampla das pessoas nas decisões sobre a vida da própria escola. Realizamos nesta pesquisa análise documental dos relatórios de formação, do relatório síntese de monitoramento do Programa, dos documentos oficiais do Programa e da legislação vigente. Na revisão da literatura priorizamos a contextualização da política educacional brasileira, particularmente, a educação em áreas rurais e a educação do campo, como também a concepção de gestão defendida na proposta do Programa. Na análise desses relatórios, vimos que as propostas de gestão defendida pelo Programa consistiram na gestão democrática, onde privilegia a organização de Conselhos Escolares, Colegiados Estudantis e a participação da comunidade na escola. Consideramos que apesar do Programa Escola Ativa propor uma gestão democrática para as escolas do campo com turmas multisseriadas, os relatórios analisados mostram que os desafios para a concretização dessa proposta são bastante contundentes tais como: a participação da comunidade nas decisões da escola são eventuais; os conselhos escolares na maioria das escolas não são atuantes; os colegiados estudantis mesmo incentivando a liderança dos estudantes, muitas vezes, é compreendido apenas como o cumprimento de tarefas proposta pelo professor.

Palavras-chave: Programa Escola Ativa. Educação do Campo. Gestão Democrática.

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es el *Programa Escola Ativa* y los desafíos de su propuesta de gestión democrática en escuelas del campo organizadas en aulas multigrados en el estado de Rio Grande do Norte. Tiene como objetivo analizar aspectos del Programa *Escola Ativa* como política de educación para las escuelas brasileñas multigrados del medio rural, destacando algunos embates del movimiento por una educación del campo. La problemática investiga también los desafíos y las posibilidades de estas escuelas en la implementación de la Gestión Democrática, una vez que, en muchas solo existe un (una) profesor(a) y los estudiantes, estando sus actividades limitadas a la enseñanza, dificultándole, de este modo, la participación amplia de las personas en las decisiones sobre la vida de la escuela mismo. Realizamos, en esta investigación, un análisis documental de los informativos de formación, del informativo síntesis de monitoreo del Programa, de los documentos oficiales del Programa y de la legislación vigente. En la revisión de la literatura priorizamos la contextualización de la política educacional brasileña, particularmente, la educación en áreas rurales y la educación del campo, como también la concepción de gestión defendida en la propuesta del Programa. En el análisis de estos informativos, vimos que la propuesta de gestión defendida por el Programa consiste en la gestión democrática, en que privilegia la organización de los Consejos Escolares, Colegiados y la participación de la comunidad en la escuela. Consideramos que a pesar del Programa *Escola Ativa* proponer una gestión democrática para las escuelas del campo con grupos multigrados, los informativos analizados muestran que los desafíos para la concretización de esta propuesta son bastantes contundentes como: la participación de la comunidad en las decisiones de la escuela son eventuales; los consejos escolares, en la mayoría de las escuelas, no son actuantes; los colegiados estudiantiles, aunque motivando el liderazgo de los estudiantes, en muchas veces, se comprende tan solamente como cumplimiento de obligaciones propuestas por el profesor.

Palabras clave: Programa Escola Ativa. Educación del campo. Gestión Democrática.

LISTA DE SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial
CEB	Conselho Nacional de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNBB	Confederação Nacional de Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEP	Coordenadoria Executiva de Projetos Especiais
COIME	Conferência Intermunicipais de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CORE	Coordenadoria Regional de Ensino
DIREDD	Diretoria Regional de Ensino
DRP	Diagnóstico Rápido Participativo
EDURURAL/NE	Programa de Expansão e Melhoria de Educação Rural do Nordeste
FNDE	Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDESCOLA	Fundo para o Fortalecimento da Escola
GPT	Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura

MST	Movimento dos Sem Terra
OCDE	Organização para Coordenação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial para o Comércio
OME	Órgãos Municipais de Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA	Programa Escola Ativa
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROMUNICÍPIO	Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação no Campo
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEC	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZAP	Zona de Atendimento Prioritário

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Abrangência do PEA no Brasil nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste no ano de 2007	38
Quadro 2 - Abrangência do PEA no RN – 1998 -2006.....	39
Quadro 3 - Atendimento do programa Escola Ativa no Rio Grande do Norte em 2011	63
Quadro 4- Síntese dos módulos de formação do PEA	64
Quadro 5 - Sínteses das fases de organização do Colegiado Estudantil	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxas de rendimentos escolar no Ensino Fundamental – 1997.....	37
Tabela 2 - Números de escolas do campo sem laboratórios do PROINFO e sem Internet	
.....	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caixa de Sugestões e caixa de compromisso.....	77
Figura 2 - Ficha de controle de presença e cartaz de combinados	77

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 TURMAS MULTISSERIADAS E O PROGRAMA ESCOLA ATIVA: TRAÇOS DE UMA TRAJETÓRIA	23
2.1 Da educação rural a educação do campo	23
2.2 Programa Escola Ativa: da concepção político-filosófico à implementação no Brasil	34
3 LIMITES E POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS COM ORGANIZAÇÃO MULTISSÉRIE.....	42
3.1 A concepção de gestão no Brasil.....	42
3.2 A influência dos organismos multilaterais na concepção de gestão.....	47
3.3 A concepção de gestão na educação do campo	52
3.4 O Programa Escola Ativa e a concepção de gestão democrática	58
4 A PROPOSTA DE GESTÃO ESCOLAR DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA: REFLEXÕES DOS ENCONTROS FORMATIVOS E DO MONITORAMENTO	60
4.1 A gestão operacional do Programa Escola Ativa	60
4.2 Os encontros de formação com os professores multiplicadores do Rio Grande do Norte	63
4.2.1 O processo de formação na rede estadual de ensino	69
4.3 Acompanhamento e monitoramento às escolas do campo no Rio Grande do Norte	75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	94
ANEXO A – INSTRUMENTO DE MONITORAMENTO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA	95
ANEXO B - RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA	102

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo analisar aspectos do Programa Escola Ativa como política de educação para as escolas brasileiras multisseriadas do meio rural, realçando embates entre as propostas do programa e o projeto de escola dos movimentos sociais do campo. Questiona a permanência da organização das escolas em turmas multisseriadas enquanto modelo de gestão escolar que é legitimado pelo Ministério de Educação por meio desse Programa, cujas ações estão centradas na formação de professores e na perspectiva da gestão democrática.

Nesse sentido, a investigação problematiza a proposta de gestão democrática no Programa Escola Ativa, configurada em sua reformulação em 2007 e centrada na organização de Conselhos Escolares, do Colegiado Estudantil e na relação entre as escolas da rede estadual de ensino do RN e a comunidade circundante. A problemática suscita investigar os desafios e as possibilidades de as escolas implantarem a Gestão Democrática, pois em muitas delas só existe um (uma) professor (a) e os (as) estudantes. Suas atividades estão limitadas ao ensino, dificultando, assim, a participação ampla das pessoas nas decisões sobre a vida da própria escola.

Diante dessa problemática, a investigação nasce das inquietações da autora em relação as políticas educacionais voltadas para escolas com turmas multisseriadas, especificamente aquelas que adotaram o Programa Escola Ativa no Rio Grande do Norte. A escolha pela temática deve-se, também, às experiências pessoais e profissionais, ao longo de 11 anos (2001 a 2012) atuando na Coordenação Estadual do Programa Escola Ativa, como pedagoga da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do RN. Dessa maneira, ao começarmos a pesquisa, foi necessário nos despirmos das concepções construídas ao longo desses anos, com base nas experiências e no conhecimento sobre o Programa Escola Ativa. Para Bachelard (1996), a nossa opinião é o primeiro obstáculo que enfrentamos ao analisar uma determinada realidade, pois o olhar sobre o objeto e as questões que desenvolvemos sobre ele, sempre são decorrentes de nossas concepções, interesses e valores. O autor também afirma que “[...] diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber.” (BACHELARD, 1996, p.18).

Referenciamos nosso objeto de estudo a partir de um modelo teórico- metodológico de análise que permite refletir sobre a realidade social, política e econômica. Embora tenhamos utilizados dados quantitativos, nos detivemos na qualidade das informações. Para Bogdan e Bikle (1994, p. 49) o processo de pesquisa qualitativa [...] exige que o mundo seja

examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.”

Nesse sentido, a análise documental, assume grande importância na contextualização e no conhecimento específico de uma determinada realidade da educação. Constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, utiliza-se de materiais que não receberam tratamento analítico. Para Ludke e André (1986, p. 38) são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. “[...] busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.”

A revisão da literatura que compreende a contextualização da política educacional, particularmente, a educação em áreas rurais, e a recente educação do campo. O quadro conceitual da pesquisa privilegiou os autores que dialogam sobre os temas e subtemas abordados na investigação, cujas referências são apresentadas na organização dos capítulos.

O primeiro capítulo desenvolve a temática do contexto sócio-histórico e político da educação brasileira, destaca: Leite (2002), Martins (1993), McEwan e Benveniste (2001), Mészáros (2005), Prado (1995), Schiefelbein (1992) e Torres (1992). Dentre os estudos da trajetória da educação rural no Brasil e a organização das escolas em turmas multisseriadas, assim como o movimento por uma educação do campo se destacam: Arroyo (2009), Caldart (2009), Hage (2005), Hage e Rocha (2010) e Molina e Fernandes (2004). Enfatiza, também a concepção política e filosófica que permeia o Programa Escola Ativa e a sua implementação no Brasil (AZEVEDO; QUEIROZ, 2010; GONÇALVES, 2009; ROCHA, 2010).

No capítulo seguinte aborda a concepção de gestão democrática tem como referência: Adrião e Camargo (1988), Bordignon e Gracindo (2006), Bruno (2005), Cabral Neto (2007), Castro (2008), Ferreira (2006), Garcia e Queiroz (2012), Gracindo (2006), Luck (2011), Oliveira (1997), Paro (1999, 2001), Wittman e Franco (1998).

No terceiro capítulo, analisamos o perfil dos professores das escolas do campo da rede estadual de ensino, a importância do Programa na formação continuada dos educadores do campo e o processo de gestão democrática nessas escolas por meio dos colegiados estudantis e conselhos escolares. Na construção desta pesquisa foram fundamentais os relatórios dos técnicos do setor pedagógico das DIRET e dos técnicos da coordenação estadual do Programa Escola Ativa acerca das etapas de formação e de monitoramento do programa que aconteceram entre 2010 e 2012. A análise das informações consistiu do estudo dos documentos, da seleção e organização dos dados em três eixos de reflexão: 1. A gestão

operacional do Programa, para assim compreender a proposta de formação continuada. 2.O processo de formação continuada dos docentes das classes multisseriadas, a partir da percepção dos multiplicadores sobre ação; 3.O monitoramento realizado nessas escolas.

Para compreensão do objeto desta pesquisa, consideramos o módulo de formação que se refere à gestão da educação do campo. Este, incide sobre os desafios e as perspectivas de organização da educação nacional, mecanismos e processos de controle e de gestão social dos sistemas de ensino, organização e funcionamento dos conselhos de escola, gestão democrática e projeto pedagógico. Ademais, se volta para os aspectos legais do Programa Escola Ativa, o projeto pedagógico, o regimento escolar e a construção da gestão nas escolas com turmas multisseriadas.

O estudo da literatura e dos dados oficiais mostra que, ao longo da história da Educação brasileira, o poder público não priorizou, e sim, ao contrário, manteve de forma mais acentuada o descaso em relação à Educação Rural. O ensino nesses espaços originou-se ao final do 2º Império e ampliou-se na primeira metade do século XX. Decorreu da necessidade de formar mão de obra especializada para lidar com a estrutura sócio agrária do país que, naquele momento histórico, centrava-se na monocultura cafeeira e em outras culturas, exigindo trabalhadores qualificados para o setor agrícola (CALANZAS; SILVA, 1982).

Entre as décadas de 1920 e 1930, a formação brasileira caracterizou-se por um novo processo migratório europeu, assim como pelo êxodo rural. O homem do campo buscava, também, trabalho no centro sul do país, motivado pelo processo de industrialização que se desencadeava. Nesse contexto, a escola rural, ao invés de voltar-se para a fixação do homem na terra, priorizava os valores urbanos em detrimento das culturas locais.

Construía-se um ideário de desenvolvimento econômico que atendesse às classes dominantes e a Educação Rural reflete, de certo modo, as necessidades decorrentes da evolução da estrutura sócio agrária do país. Consolidava-se, dessa forma, o modelo de escola unidocente ou de turmas multisseriadas. Conforme Azevedo e Queiroz (2010), essas escolas se caracterizam reunindo os estudantes de diferentes idades, séries ou anos de escolarização em uma mesma sala de aula, no mesmo horário/tempo escolar e, geralmente, sob a coordenação de um único professor. O trabalho que realizam não é marcado por orientação político-pedagógica e curricular específica para atender a esse modelo de organização escolar.

O formato organizativo em turmas multisseriadas das escolas situadas no meio rural é historicamente considerado como atraso em relação às demais nas redes de ensino brasileiras. De fato, entendemos que esse *arranjo* administrativo e pedagógico decorre,

principalmente, da precariedade que marca o funcionamento das escolas quanto à infraestrutura física, equipamentos, mobiliário, estrutura de gestão administrativa, pedagógica e financeira, ao lado da ausência de uma política de formação de professores para atuar nessa realidade específica. Precárias, também, são as condições que poderiam viabilizar a gestão com caráter democrático.

Estudos desenvolvidos por Pinho e Santos (2005) ressaltam que as turmas multisseriadas existentes tendem a permanecer sem perspectiva de mudança, pois a sua dinâmica está associada às características demográficas do campo, sobretudo quanto à baixa densidade populacional. Esse formato organizativo das escolas em espaços rurais, entretanto

[...] herdaram para si as intenções expressas das políticas educacionais de negação da heterogeneidade, seu principal fundamento. Todas as iniciativas são no sentido de superá-la, como se isso fosse possível. [...] Ainda que haja tal intenção, as classes multisseriadas continuarão existindo, e, com elas, o heterogêneo, já que essa é a única forma possível dos homens expressarem sua própria existência. (PINHO; SANTOS, 2005, p. 5).

No Brasil, conforme dados do INEP (2011), havia, na zona rural, 76.229 escolas, dentre as quais 54.405 estão organizadas em turmas multisseriadas, ou seja, quase 72% desse universo. O contingente de estudantes é formado por crianças e jovens que merecem ser respeitados em seus direitos de atendimento escolar com qualidade social e política. No Rio Grande do Norte existem, segundo o Censo Escolar de 2011, 961 escolas com turmas multisseriadas, atendendo a uma demanda de 26.014 estudantes, das quais 67 pertencem à rede estadual, com matrícula total de 1.507. É, portanto, uma realidade na qual, para que o ensino não sucumba completamente, deveria merecer a atenção do poder público produzindo mudanças em vez de manter o padrão que o desqualifica.

Nesse sentido, Arroyo (1999) enfatiza que a expressão classes ou turmas multisseriadas parece atribuir significado negativo se comparada com a visão seriada de escola situada no meio urbano. No contexto em que se discute a proposta de *Educação do Campo*, essa organização, segundo o autor, não se justifica manter enquanto alternativa que garanta as especificidades do meio, a construção da identidade, o respeito à diversidade e à heterogeneidade dos sujeitos que integram as tradicionais escolas rurais multisseriadas. “Temos que reinventar tempos e espaços escolares que deem conta dessa proposta de educação rural”, diz Arroyo (1999, p. 34).

Hage (2005), no entanto, considera que as escolas do campo com turmas multisseriadas poderiam contribuir para a permanência dos sujeitos nesses espaços, pois a

escolarização é oferecida no lugar em que as pessoas vivem, bastando, para isso, superar a experiência de precarização que as caracteriza.

O Programa Escola Ativa, objeto deste estudo, é uma estratégia metodológica voltada para a gestão da turma multisseriada que combina, em sua proposta, instrumentos de caráter pedagógico/administrativo e social, cuja implementação objetivou melhorar a qualidade do ensino oferecido para essa realidade escolar e mudar as práticas de construção do conhecimento em sala de aula. No Brasil, o programa foi implantado em 1997, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio do Projeto Nordeste, recebendo financiamento do Banco Mundial. Inicialmente, o Programa destinou-se, apenas, a municípios das Zonas de Atendimento Prioritário, nos estados nordestinos. Mais tarde, expandiu-se a outras regiões do Brasil, ao Sul e ao Sudeste somente em 2008.

Na maior parte de sua história no Brasil, o Programa foi gerenciado pelo Fundo para o Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), porém, a partir de 2008, encerrada a parceria entre o MEC e o Banco Mundial, foi assumido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no então governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Ao final de 2011, na gestão da Presidenta Dilma Rousseff, o governo federal reuniu as políticas e os programas voltados às populações rurais no PRONACAMPO e optou pela extinção do Escola Ativa. Pode-se, assim, dizer que a exemplo de outros, em épocas pretéritas, o Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural (EDURURAL-NE) (1980-1985), encerrou-se também, sem que fosse devidamente avaliado, não deixando claras as razões técnicas e políticas da decisão do Ministério de Educação.

No Rio Grande do Norte, o Programa foi implantado em 1997, por meio do Projeto Nordeste, como experiência piloto em seis municípios (Jardim do Seridó, Areia Branca, Macaíba, Currais Novos, Umarizal e Triunfo Potiguar) cujas escolas rurais estavam organizadas em classes multisseriadas. Na época, os objetivos seriam aumentar o nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência, a evasão escolar e elevar as taxas de conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental. O Programa propunha formas alternativas de organização e de funcionamento das escolas com turmas multisseriadas, diante da compreensão de que não se poderia trabalhar na perspectiva da multissérie igualmente como se trabalha com as turmas seriadas, conforme as escolas urbanas.

A proposta metodológica do Programa Escola Ativa estruturava-se em quatro componentes: **a)** Cadernos de Ensino e Aprendizagem; **b)** Cantinhos de Aprendizagem: espaços interdisciplinares de pesquisa. **c)** Escola e Comunidade; **d)** Colegiado Estudantil.

a) Cadernos de Ensino e Aprendizagem

Os Cadernos de Ensino e Aprendizagem são livros específicos por disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Alfabetização), desenvolvidos para utilização nas classes multisseriadas, elaborados de forma que o estudante possa desenvolver parte de suas atividades em sala de aula, seguindo suas orientações. Isso permite ao (à) educando (a) desenvolver um conjunto de atividades escolares sem o acompanhamento direto do (a) educador (a), podendo avançar em seus estudos por meio do trabalho individual e/ou coletivo.

b) Cantinhos de Aprendizagem: espaços interdisciplinares de pesquisa.

Esse componente reúne os materiais de pesquisa, subsídios para as aulas, onde acontece a experimentação, a comparação e a socialização do conhecimento. É bom que a montagem desses espaços seja feita por educandos (as), educadores (as) e pela comunidade, com acervo de livros, plantas, informações sobre animais, objetos socioculturais relacionados à cultura local e às áreas do conhecimento. Desse modo, os Cantinhos são espaços vivos de fonte de recursos pedagógicos.

c) Escola e Comunidade

Como parte da comunidade, a escola deve desenvolver atividades educativas e culturais relacionadas à vida política, às condições materiais dos (as) educandos (as) e da comunidade, à vida diária, ao ambiente organizativo e natural. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de estratégias educativas que cuidem da formação humana como um todo, estabelecendo relação dialógica e de interdependência entre os conhecimentos sistematizados e as vivências do estudante e da comunidade.

d) Colegiado Estudantil

Esse componente do Programa Escola Ativa é uma espécie de cogestão da escola ao integrar-se o Conselho Escolar. Sua função é estimular a auto-organização, partindo de vivências democráticas e possibilitando aos (às) educandos (as) participarem, ativamente, da

construção de sua própria história e da história de sua escola e da comunidade. Ao mesmo tempo em que transformam sua realidade, transformam a si mesmos.

Dentre os componentes, o Colegiado Estudantil apresenta um diferencial para as escolas do campo com turmas multisseriadas. Segundo o Projeto Base do Programa (BRASIL, 2010c), no âmbito da gestão, propõe-se o envolvimento entre a escola e a comunidade circundante, por entender a importância de contextualizar os processos sociais e organizativos em torno do Conselho Escolar. A organização do Colegiado Estudantil buscava estimular o desenvolvimento, a participação e a autonomia dos estudantes, habilidades que são essenciais para a formação da cidadania.

Ainda conforme essa referência, esse Colegiado se constitui em um caminho que auxilia no trabalho pedagógico do (a) educador (a), pois contribui com gestão da sala de aula e da escola em geral. É uma maneira de envolver os (as) educandos (as), possibilitando que participem, ativamente, dos distintos espaços pedagógicos. Constroem, assim, sólidos conhecimentos e exercitam práticas da democracia participativa (BRASIL, 2010c, p. 49). Por meio deles se concretizaria a finalidade de melhorar a qualidade do ensino nas escolas multisseriadas, ressignificando o trabalho pedagógico e promovendo mudanças na gestão escolar, que nesse estudo se constitui um foco privilegiado.

Salientamos que a gestão democrática da escola pública é uma reivindicação histórica dos educadores (as) e da sociedade brasileira em geral. É, portanto, no bojo da reforma do Estado de modo especial a de educação que a gestão democrática torna-se um princípio orientador. Ganhou força com a promulgação da Constituição Federal de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96 – dentre outros que dão suporte às iniciativas de política educacional brasileira de cunho neoliberal. Conforme essa ideologia se imprimiu à gestão o caráter gerencialista ou *publicmanagment* (CABRAL NETO et al., 2007; TEODORO, 2001).

Segundo Abrúcio (2003), o modelo gerencial tem como eixo central a busca da eficiência e da efetividade na prestação dos serviços, é a ótica da qualidade incorporada por esse modelo gerencial. Nessa perspectiva, temas como autonomia, participação, descentralização, municipalização, gestão democrática, estão em consonância com o princípio da desresponsabilização do Estado com a educação que atribui maior responsabilidade à comunidade escolar. Frente à ideologia que se disseminou amplamente na América Latina e no Brasil, imputava-se à gestão pública o caráter de obsoleta, pesada, onerosa e de pouca efetividade. Como solução, a ela se imprime mecanismos da gestão privada, particularmente, no âmbito escolar, de modo a estimular a competitividade, visando à efetividade dos

processos educativos. Nesse sentido, ainda que se proclame a participação, o seu objetivo seria a adesão do coletivo da escola aos planos e aos objetivos traçados ou apresentados nos planos de desenvolvimento estratégico.

Contrapondo-se a esse projeto de gestão, aquela de natureza democrática aponta para a perspectiva crítica e emancipatória, balizada na compreensão de que a educação é um direito e, que, por tratar-se de coisa pública, sua gestão também deve contemplar esse atributo. A gestão democrática, no entanto, às vezes, é confundida com eleição direta para direção de escolas. Em outras situações, o que é mais grave, a gestão escolar é percebida como um aspecto separado do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Essa realidade pode agravar a perspectiva de uma escola que toma a gestão democrática como um pressuposto teórico para a prática pedagógica dos professores em sala de aula, a exemplo das escolas multisseriadas que desenvolvem o Programa Escola Ativa.

A gestão democrática da escola exige uma compreensão alargada do conceito de participação, não se limitando à escolha democrática de diretor, ainda que considere sua importância na condução dos trabalhos, mas se refere ao conjunto de princípios e de instrumentos que fazem parte do cotidiano dos órgãos centrais de gestão educacional (secretarias, conselhos, conferências de educação) e da própria escola (escolha democrática de diretores, conferência da comunidade escolar, projeto político-pedagógico, conselho escolar, conselho de classe e, no caso da Escola Ativa, o próprio processo de ensino e aprendizagem com a formatação do colegiado escolar).

O maior desafio, no entanto, é assegurar a construção de uma cultura democrática. Cultura essa que conta com a participação de todos, não apenas de forma homologatória às decisões superiores, ou centradas na consulta de opinião ou apenas no âmbito da execução. Essa cultura, de fato, constitui-se em uma forma de poder compartilhado, por meio de efetiva participação de todos no âmbito decisório, no acompanhamento e na avaliação. Implica romper corporativismos, clientelismos e romper, principalmente, a história do descaso e da falta de compromisso com a educação.

Paro (1995) entende que a gestão é meio e não um fim em si, e que as práticas escolares serão tão efetivas quanto assegurar os fins a que se propõe. Ou seja, a transmissão do patrimônio histórico-cultural, dos saberes escolares básicos, da formação para a cidadania, da articulação com a cultura, com o trabalho e com as práticas sociais, porque a educação é um direito de cidadania e não somente um serviço público prestado à população. Em uma ou outra situação, indaga-se que os mecanismos de gestão geraram maior distribuição de poder no interior das escolas. Se, de fato, a participação foi realmente ativa ou um “modelo

passivo”? Se, ampliou-se a participação da comunidade na escola? Dentre os atributos da participação, tem-se, também, as práticas de distribuição de responsabilidades, envolvendo aspectos que, às vezes, precisam ser criados dentro da instituição para efetivar as ações.

O primeiro capítulo analisa o contexto sócio-histórico e político da educação brasileira, descrevendo a trajetória da educação rural no Brasil e a organização das escolas em turmas multisseriadas, assim como o movimento por uma educação do Campo. Abordamos também a concepção política e filosófica do Programa Escola Ativa, bem como a sua implementação no Brasil e no Rio Grande do Norte. O segundo capítulo objetiva analisar a concepção de gestão democrática que permeia as políticas de educação brasileira em meio ao contexto das políticas neoliberais e à reforma do Estado. Enfatiza, também, a concepção de gestão democrática defendida pelos movimentos sociais do campo e incorporada na proposta do Programa Escola Ativa. O terceiro capítulo traz a análise dos relatórios da equipe da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte, responsável pela formação e monitoramento do Programa. Destacamos, aqui, os desafios das escolas do campo que implementaram o Programa Escola Ativa na rede estadual de ensino enfrentam para desenvolver um processo de gestão democrática.

Acreditamos que, a natureza acadêmica da investigação dos processos de gestão democrática nas escolas do campo com turmas multisseriadas, proporciona reflexões a outros pesquisadores, aos movimentos sociais, aos intelectuais e demais profissionais de educação, em particular, aqueles que nelas atuam.

2 TURMAS MULTISSERIADAS E O PROGRAMA ESCOLA ATIVA: TRAÇOS DE UMA TRAJETÓRIA

Apresentamos, neste capítulo, o contexto histórico da educação primária brasileira em localidades no meio rural, com destaque para a organização de escolas organizadas na forma multisseriada. Esse formato organizativo caracteriza-se pela junção de estudantes de diferentes idades e níveis de escolarização em uma mesma sala de aula, no mesmo horário/tempo escolar, geralmente sob a responsabilidade de um único professor (AZEVEDO; QUEIROZ, 2010).

Destacamos também o movimento denominado “Por uma educação do campo” que foi desencadeado pelos Movimentos Sociais do Campo, por algumas Universidades brasileiras públicas, por setores da Igreja Católica, com a participação de sindicatos de trabalhadores. Esse movimento tinha como objetivo a conquista de uma educação de qualidade para os povos do campo. Como resultado tem-se as Diretrizes Operacionais para as escolas do campo (BRASIL, 2002; BRASIL, 2008b). Outro aspecto analisado é o Programa Escola Ativa em sua concepção político-filosófica embasada nas políticas neoliberais para educação do Brasil, na década de 1990.

2.1 Da educação rural a educação do campo

Partimos do período colonial, quando, após a expulsão dos Jesuítas (1759), os professores se deslocavam de fazenda em fazenda, ministrando um ensino voltado para as humanidades e as letras. Nas vilas e nos povoados as crianças se reuniam em torno de um único professor para aprender a ler, escrever e contar, formando-se, assim, as classes conhecidas como multisseriadas.

Em 1823, na tentativa de suprir a falta de professores, instituiu-se nas escolas oficiais o método Lancaster¹, ou do *ensino mútuo* – baseado na oralidade, na repetição e na memorização – segundo o qual cada aluno era treinado (decurião) e se tornava mestre de um grupo de dez (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor escolar. Diziam os idealizadores desse método que ele inibiria a preguiça, a ociosidade e aumentava o desejo pela quietude.

¹ O Método Lancasteriano foi um método pedagógico formulado, nos últimos anos do século XVIII, pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838). No Brasil, foi o primeiro método pedagógico, para a instrução pública instituído, oficialmente por D. Pedro I, por meio da Lei 15 de outubro de 1827, que consistia no período que gira em torno da descolonização e dos diferentes projetos que o recém fundado Estado Nacional se propunha a desenvolver. (NEVES, 2003)

Não aspiravam, no entanto, que os alunos desenvolvessem atitudes de *originalidade ou de elucubração intelectual* nos processos pedagógicos, porém a disciplina mental e física.

Ao final do Império e início da República Federativa do Brasil (1889), o contexto brasileiro confrontava setores antagônicos, como o agrário-exportador versus urbano-industrial, produzindo modificações estruturais no trabalho escravista para o trabalho assalariado. Além de mudar o quadro econômico do país, as mudanças estimularam um intenso fluxo migratório e inclusive da população negra escrava de áreas rurais, para os novos centros urbanos. Nesses espaços os negros seriam, também, marginalizados, visto que os imigrantes europeus ocupariam a quase totalidade das vagas de trabalho no campo e na cidade.

As elites sociais e políticas brasileiras, que eram majoritariamente formadas pela raça branca consideravam como certo que o país não se desenvolvia porque a maioria da população era constituída por negros e mestiços. Para Vainfas (2002), a imigração não significava apenas um meio para suprir a mão de obra necessária à lavoura ou para colonizar o território nacional coberto por matas virgens. Objetivava, também, "melhorar" a qualidade racial da população brasileira com o aumento da quantidade de europeus que aqui aportava.

Na República Velha a escolarização se estabeleceu como alavanca para o progresso da nação brasileira. Sob pressão das transformações sociais e políticas diante da perspectiva do crescimento urbano-industrial, as elites dominantes admitiam a escolarização das classes médias e inferiores dos meios urbanos, ainda que os seus filhos fossem estudar nos grandes centros europeus. Ao contrário do que se oferecia aos filhos dos ricos, para os pobres, o modelo de educação atendia aos interesses dessas classes com base no modelo econômico agroexportador.

Na construção desse ideário do desenvolvimento econômicos, a educação rural refletia, de certo modo, as necessidades decorrentes da própria evolução das estruturas sócio-agrárias do país, consolidando-se no modelo de escola unidocente ou de classes multisseriadas, sem quaisquer orientações político-pedagógicas ao currículo que atendesses a esse modelo organizativo de escola (AZEVEDO; QUEIROZ, 2010).

No final do século XIX foram criados os primeiros grupos escolares, no território brasileiro, iniciou-se primeiramente em São Paulo, na perspectiva de um novo modelo de organização escolar seriada, caracterizada pela reunião de escolas isoladas agrupadas segundo a proximidade entre elas, substituindo, no trabalho pedagógico, a estratégia multisseriada nos lugarejos, povoados e vilas. Queiroz (1997), em seus estudos, mostra essa tentativa frustrada:

No início do século XX, o Estado construíra os primeiros Grupos Escolares ou Escolas-modelos para funcionar a escola primária de quatro séries (ensino fundamental atual). Ainda que na literatura referente a esse período não se distinga o tipo de prédio escolar do meio urbano ou meio rural, mantiveram-se aqueles com uma única sala de aula e um professor para atender a uma ou mais séries no mesmo horário (classes multisseriadas). Na cidade esse tipo de escola modificou-se primeiro que no meio rural, onde permaneceu até por volta dos anos de 1970/1980 como modalidade mais comum às escolas rurais brasileiras. (QUEIROZ, 1998, p.6).

Os grupos escolares constituíram um fenômeno tipicamente urbano, já que no meio rural ainda predominou as escolas isoladas por muito tempo. O Grupo Escolar foi uma escola eficiente para a seleção e a formação das elites. (SAVIANI, 2004).

Também nesse período, tendo em vista o movimento migratório campo cidade, desenvolveu-se na sociedade brasileira, sob a liderança de alguns intelectuais, a ideia de ruralismo pedagógico². O objetivo principal dessa iniciativa consistia na fixação do homem ao campo, motivado pela escola, enquanto forma para evitar a explosão populacional nas cidades. Esse movimento fortaleceu a ideologia ruralista, que supunha concentrar no campo a origem da riqueza da produção agrícola, assim como imprimia a tendência de manter o Brasil nos rumos da agropecuária.

A Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934 assegurou para a educação rural financiamento específico e superior às demais áreas. O título dedicado à família, à educação e à cultura, Art. 156, explicita essa prerrogativa que não se concretizou, mas, ao contrário, historicamente as escolas desse contexto brasileiro padecem em meio a condições precárias:

A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. “Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”. (BRASIL, 1934).

Com o dispositivo constitucional instaurou-se o processo de interiorização do ensino com o atendimento escolar aos povos da zona rural. As escolas passaram a contar com recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento. A escolarização urbana, no entanto, oferecia suporte para a industrialização e o processo rural permanecia inalterado.

² Segundo Prado (1995), O *ruralismo pedagógico* pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas.

Nesse período afirmaram-se, também, as ideias do Movimento Renovador da educação, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros (1932)³, e se expressavam na correlação de forças instalada na sociedade brasileira. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenamento político resultante da Revolução de 1930, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Esse, além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e a bandeira de escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Com a Constituição de 1946, os recursos são vinculados às despesas com educação, assegurado a gratuidade do ensino primário. O inciso III Art. 168 incrementa o ensino na zona rural, mas transfere a responsabilidade pelo custeio para a iniciativa privada, inclusive para as empresas agrícolas, nos termos a seguir:

Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes; [...]. (BRASIL, 1946).

Ao contrário da Constituição que a antecedeu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 foi omissa quanto às escolas rurais, deixando-as a cargo dos municípios. Assim, o sistema formal de educação rural não tinha estrutura própria, nem condições de auto-sustentação, pois a manutenção da rede de ensino dependia, exclusivamente, de recursos do Ministério de Educação. Conforme Queiroz (1997), o acesso dos municípios a esse órgão federativo não se fazia diretamente pelo gestor local, senão por meio das Secretarias Estaduais de Educação ou quando pleiteavam recursos para construção e/ou reforma de escolas, o faziam com a mediação de um político influente. Diante dessa realidade, insistimos que parte da rede de ensino deteriorou-se porque não havia recursos financeiros para a sua manutenção. Assim, diante dos descuidos por parte do Estado brasileiro e do processo de esvaziamento das áreas rurais, a população foi reduzida

³ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, foi escrito durante o 1º governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. O movimento reformador foi alvo da crítica forte e continuada da Igreja Católica, que naquela conjuntura era forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população, e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada. (BOMENY, 2015).

significativamente e, em consequência, a parcela infantil, conforme é possível observar, desencadeia, desde os anos de 1970, o abandono de escolas rurais.⁴

A Lei nº 5.692/71 que estabelece Diretrizes e Bases da Educação do 1º e 2º graus, faz referências à educação rural, ainda que de forma modesta, porém seus objetivos não foram alcançados em virtude de as políticas educacionais não incorporarem, na prática, essa perspectiva. O Art. 11 prescreve que o ano e o semestre letivos, terão o mínimo de 180 e 90 dias de trabalho escolar, excetuando os dias de provas finais quando forem adotadas pelos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1971). Quanto à formulação e à implementação de políticas específicas para o meio rural, segundo Azevedo (2007), a Lei nº 5.692/71 acenou com as especificidades das escolas do campo, em termos de adequação do calendário escolar aos ciclos do plantio e da colheita. Apresenta de forma explícita que “[...] § 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino” (BRASIL, 1971).

Percebemos, entretanto, que as ações voltadas para essas escolas limitaram-se a iniciativas isoladas e transitórias, a exemplo do Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (PROMUNICÍPIO), o EDURURAL⁵, o POLONORDESTE. Discutindo essa orientação política, Queiroz e Azevedo (2010) consideram que a ênfase na educação para as pessoas do campo tinha como objetivo atender aos reclames do capital, correspondentes à emergente modernização da produção. Ademais, objetivava conter o processo migratório campo/cidade por meio de ações como a educação e a assistência técnica.

Também estimularam à municipalização do ensino primário obrigatório dos 7 aos 14 anos nesse meio, ao serem firmados acordos de empréstimo com o Banco Mundial, predominantemente, que resultaram em vários programas de educação, conforme já explicitado. Essa política, no entanto, não atendia às necessidades dos municípios na solução de problemas decorrentes das demandas de suas redes de ensino desse ente federado (QUEIROZ; AZEVEDO, 2010). No RN, o EDURURAL/NE se estendeu, inicialmente, a 14 municípios do Litoral Oriental e configurou-se enquanto experiência de reorganização da educação municipal. Orientava a criação e o funcionamento de Órgãos Municipais de

⁴ A década de 1970 assinala os primeiros estudos sobre a realidade da educação no meio rural brasileiro pelo Banco Mundial (QUEIROZ, 1984).

⁵ A política de municipalização que se desenvolveu, dentre outros, entre 1980-1985 com o Programa de Expansão e Melhoria de Educação Rural do Nordeste (EDURURAL/NE), resultante do III acordo de empréstimo firmado entre o MEC/BRASIL e o BIRD (QUEIROZ, 1997).

Educação (OME), os quais, mais tarde, se tornaram as atuais Secretarias Municipais de Educação.

Posterior a essa experiência, o Ministério de Educação induziu novas políticas, também transitórias, de natureza pedagógica e administrativa; a construção de novas escolas, a manutenção da rede física e o serviço de transporte escolar, que, entretanto, não asseguravam a autonomia financeira aos municípios. Essa possibilidade concretizou-se, parcialmente, com a institucionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁶ – criado pela Lei nº 9.424, de dezembro de 1996 e regulamentado pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, produziu mudanças imediatas nas relações dos entes federados (União, Estados e Municípios). Em substituição a essa política, o FUNDEB⁷ estende o atendimento à educação básica, contempla, assim, a educação infantil, o ensino fundamental e médio com a Valorização dos Profissionais da Educação.

Na tentativa de reorganizar as escolas do campo recompostas com a população em idade escolar remanescente, o Ministério de Educação orientou os municípios a valer-se do arranjo político e administrativo conhecido como nucleação das escolas multisseriadas. Não foram criados, no entanto, mecanismos pedagógicos de orientação aos gestores de educação nem aos professores. A medida consistiu, simplesmente, em eleger escolas-núcleo ou escolas-polo para onde os estudantes das demais eram transferidos e reagrupados naquelas, que supostamente, teriam potencial físico, material e pedagógico favorável.

Aquelas situadas em localidades cuja população em idade escolar estava limitada foram desinstaladas, sem que as famílias dos estudantes discutissem ou tomassem quaisquer decisões. Queiroz (1984)⁸ constatou que, para minimizar o desenraizamento provocado pelo fechamento das escolas, montou-se como estratégia o deslocamento dos estudantes por meio

⁶ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), financiamento que subvincula 15%, dos 25% das receitas dos estados e municípios vinculados à educação pela Constituição de 1988. Além disso, o FUNDEF introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a partilha de recursos entre o Governo Estadual e os municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino o que contribuiu para acelerar o processo de municipalização da primeira fase do ensino fundamental.

⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006.

⁸ Projeto de Extensão coordenado por Queiroz (1984), no ano que se seguiu à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, foi implantado, em nível nacional em 1º de janeiro de 1998, passando, assim, a vigorar a nova forma de redistribuição dos recursos financeiros destinados ao Ensino Fundamental. Essa política, a despeito das críticas que tem recebido, modificou, em muito a dinâmica política dos municípios em relação ao ensino fundamental. Este, gradualmente foi transferido da esfera estadual para a municipal, cuja situação, atualmente está consolidada.

do transporte escolar de suas residências para a escola-polo com o retorno assegurado ao final das aulas⁹.

A nucleação que se associa ao princípio da equidade e ao alcance de oportunidades educacionais para os estudantes da zona rural é criticada, dentre outras razões, porque desenraiza as crianças e os adolescentes de sua realidade específica. Dentre outras razões, não se constata efetividade na relação custo benefício, porém expõe os estudantes a riscos e ao desperdício de tempo no trajeto entre a casa e a escola.

Um desdobramento dessa metodologia político-administrativa consiste no fato de que nem todas as pessoas em idade escolar podem estudar em escolas-polo. Não havendo oferta para o ano de escolaridade das crianças e/ou dos jovens, estes podem ser também, transportados para as escolas urbanas. O mais sério é que, diante das dificuldades, inclusive relativas ao transporte que nem sempre está disponível, são desestimuladas (os) a continuar estudando e, muitos deles (as) passam a integrar, mais uma vez, as estatísticas na distorção idade ano escolaridade, dos desistentes e dos evadidos.

Insistiu-se na crítica à estratégia de nucleação por provocar mudanças no ritmo de vida de professores, de estudantes e de seus familiares, nas escolas situadas no meio rural, não corrigindo as distorções históricas de que padecem as classes/turmas multisseriadas. Ao contrário, elas foram legitimadas pelo Estado brasileiro sob a justificativa de que as crianças e os jovens desse meio permanecessem na escola, a despeito das precariedades que apresentavam. O currículo, o material didático, de modo particular o livro didático, permanecem inadequados à realidade cultural, ao trabalho e à vida do campo que é diversa. No Brasil, os professores em geral, trabalham em escolas cujas condições físicas são consideradas precárias. O seu trabalho, dentre outras razões, os sobrecarregam com o que fazem na escola e/ou levam para casa determinadas tarefas. Ademais, às vezes, trabalham em outras instituições para complementar os baixos salários da rede pública e privada, a exemplo do que fazem os demais do meio urbano.

A docência no ensino fundamental, nas escolas do campo, insistimos, é também marcada pela intensificação do trabalho, especialmente porque sendo esse realizado por mulheres, além do exercício profissional, ainda desenvolvem as tarefas domésticas. Pesquisa

⁹ O transporte escolar, historicamente no Brasil, é financiado pelo Ministério de Educação por meio de transferências de recursos diretamente para os Estados que os repassa para os municípios executarem. Na época, consistia, basicamente, de ônibus, caminhões e camionetes em condições improvisados para o transporte de pessoas, sem manutenção ou segurança configurando-se como verdadeiros *pau-de-arara*. Diante da ocorrência de tantos acidentes e de denúncias públicas, no século XXI qualidade desse transporte está melhorando, ainda que mereça severas críticas por parte de seus usuários e da opinião pública.

realizada sobre o trabalho na educação básica em sete estados brasileiros¹⁰, inclusive o Rio Grande do Norte¹¹, evidencia a percepção dos docentes acerca desse problema.

Na particularidade da educação do campo é recorrente, ainda, a organização não adequada do trabalho pedagógico e da gestão escolar que deveria caracterizar-se como democrática, mas, de fato, se mantém sob os padrões burocráticos. Em consequência, de todas as deficiências nas condições de trabalho, registram-se, a exemplo das escolas situadas no meio urbano, índices mais levados de evasão, desistência e repetência. Ou seja, a educação em geral e o ensino e a aprendizagem são de qualidade inferior, inclusive, àquelas situadas na zona rural.

Assim, a reflexão sobre a realidade onde se localizam as escolas situadas no meio rural brasileiro ou no campo, se preferirmos usar esse conceito, deve focar-se, em última análise, na luta para desmistificar o discurso político que tenta descaracterizar essa instituição educativa. Contrapondo-se a essa possibilidade impregnada no discurso e nas práticas, entendemos que é inegável a importância da escola do campo para as classes populares a despeito de, em se tratando de um benefício coletivo mantido pelo estado, as condições a que são submetidas as colocam à margem dos direitos sociais.

No enfrentamento dessa tendência, o pleito dos movimentos sociais do campo não se limita a manter uma escola para os povos do campo a qualquer custo, de qualquer jeito, uma escola qualquer, em condições precárias, a exemplo daquelas historicamente existentes. Porém a escola que pretendem, atende à diversidade cultural, com abordagem curricular integrada que possibilite estudar e discutir temas e problemas gerais e específicos desse universo. Valoriza, assim, saberes e conhecimentos desses povos, inclui o trabalho, princípios e valores que antecedem e se desenvolvem concomitantes ao tempo da escola e ao tempo da comunidade, no processo de escolarização sistemático. O conteúdo que perpassa o currículo não pode ser minimalista, como pretendem as elites nacionais e internacionais, porém abrange todos os níveis e modalidades de ensino.

Concretiza-se, assim, a perspectiva do que está prescrito na Constituição Federal de 1988 que a educação é um direito público subjetivo, “[...] direito de todos e dever do Estado”, independentemente dos cidadãos residirem em áreas urbanas ou rurais. Essa prescrição, no entanto, não tem sido suficiente para que o princípio seja, efetivamente, materializado. O Estado brasileiro não tem provido as escolas do campo com as condições necessárias para assegurar qualidade ao processo de ensino e aprendizagem, diversificando as relações. A Lei

¹⁰ Ver Oliveira e Vieira (2012).

¹¹ Ver Cabral Neto, Souza e Queiroz (2013) evidenciam os resultados da pesquisa nessa unidade federada.

nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Art. 28, assim se refere a realidades distintas:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996c).

O dispositivo legal admite a especificidade da escola rural nos artigos referenciados quando usa os substantivos *adaptação* e *adequação*. Sugere, pois, manter a dicotomia entre realidades distintas e não superá-la, mas enfatiza um currículo específico para atender às particularidades do campo. Nesse sentido, a ação pedagógica deveria transformar-se em ato político de cognição consciente e intimamente ligada à práxis e não promover, simplesmente, adaptação ou adequação.

A literatura mostra que as fronteiras entre o rural e o urbano estão cada vez menos delimitadas, pois, diante da inserção do capitalismo no campo e da transformação das relações sociais, estão imbricadas. Ali, como nos demais territórios, ainda prevalece a submissão direta ou indireta ao capital. O latifúndio se transforma em capital latifundiário, avança a agroindústria e os pequenos produtores rurais se integram à produção que se destina mais ao mercado nacional e internacional. A terra é utilizada como reserva de valor e ao assalariamento se impõem relações perversas de expropriação e de exploração: trabalho temporário, "diarista", sem carteira assinada e sem direitos e garantias (VENDRAMINI, 2004).

Na contramão desse processo de capitalização consolidado nas relações de produção no campo, os movimentos sociais não se identificam e levantam a bandeira da reforma agrária, propondo a redistribuição da terra e da riqueza produzida socialmente. Desenvolvem estratégias de ocupação em áreas consideradas improdutivas, exigindo trabalho digno, escola e ensino de qualidade para si e para seus filhos. As populações do campo não reivindicam apenas terra. De forma organizada, querem ser reconhecidas e ter legitimidade na propriedade da terra enquanto bem e espaço de sobrevivência. Pretendem, conforme Martins (1993, p. 90), "[...] a reformulação das relações sociais e a ampliação dos direitos sociais". A força dessa luta, em especial do Movimento dos Sem Terra (MST), tem contribuído, de forma

significativa, para que suas reivindicações sejam contempladas na agenda governamental com a formulação de novas políticas públicas, de modo particular, em educação.

Nas décadas de 1990-2000, embora essas políticas mantenham o caráter compensatório, abrem espaço para a participação dos movimentos sociais concretizarem alguns direitos historicamente negados a segmentos como ribeirinhos, quilombolas, povos indígenas dentre outros. Ao exercer pressão política junto aos governantes, os movimentos do campo têm tomado iniciativas de forma instituída para a educação do campo, de modo que o projeto educacional pretendido aproxima-se daquele que suscita a transformação social, no sentido atribuído por Mészáros (2005, p.76):

A nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso.

Assim, a educação requer mudanças significativas do ponto de vista teórico e prático, de modo particular quando se refere a espaços rurais. É com esse entendimento que o movimento nacional em defesa de uma escola do campo vincula-se ao processo de construção de um projeto político popular para o Brasil, incluindo-se o desenvolvimento desse universo de relações complexas.

Conforme Molina e Fernandes (2004, p. 37), enquanto a Educação do Campo é criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas *campo versus rural* projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde as pessoas que nele vivem e trabalham, são protagonistas, sujeitos históricos. Por essas razões é que segundo os autores, a Educação do Campo enquanto um novo paradigma é construído por grupos sociais do campo, rompendo, assim, o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo. Ou seja, o campo é considerado somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida. É essa a perspectiva do movimento Por uma Educação do Campo que rejeita essa concepção e concebe o campo enquanto espaço de vida e de resistência. Nele, os camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças nas relações com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais (MOLINA; FERNANDES, 2004).

O escopo teórico e prático desse movimento constrói-se em conferências estaduais e nacionais, sendo a primeira delas – Por uma Educação Básica do Campo –, realizada em 1998, organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO, inaugurando, assim, o debate e a mobilização popular em torno da *Educação do Campo* e não mais educação rural ou educação para o meio rural. Ganha legitimidade a luta desses povos por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo. Enquanto culminância da primeira fase de discussões em torno de um novo projeto para a educação do campo, no âmbito das políticas públicas, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução n. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Essas definem a identidade da escola do campo nos seguintes termos:

[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País (BRASIL, 2002, p. 37).

Na sequência dos fatos que consolidam a luta histórica dos Movimentos Sociais em defesas de uma escola do campo realiza-se, também em Luziânia (GO), a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo em 2004. Criou-se, então, no Ministério da Educação, a Coordenação-Geral de Educação do Campo com a responsabilidade de elaborar e conduzir uma Política Nacional; institucionalizou-se o Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo (GPT) e foi incentivada a criação de Comitês, Fóruns e Coordenações Municipais e Estaduais de Educação do Campo. Ainda que muitas iniciativas não tenham se concretizado plenamente, cabe ressaltar outras de natureza semelhante a exemplo da criação dos cursos de Pedagogia da Terra, para técnicos em agronomia em nível superior etc.

Compreende-se, assim, que a educação do campo é instituída por iniciativas políticas dos movimentos sociais que mobilizaram os trabalhadores do campo e, por sua vez, encontraram apoio em algumas Universidades, setores da Igreja católica e nos próprios sindicatos. Essa particularidade na educação brasileira, posteriormente, foi institucionalizada pelo Estado, ganhou espaço nos discursos e documentos oficiais. Assim, a discussão que era restrita ao universo dos movimentos sociais, aos assentamentos, associada à reforma agrária e a outros projetos alternativos de partidos, grupos organizados de natureza política e social, ocupou espaços na política educacional, em todas as instâncias do Estado. Vislumbraram medidas políticas em âmbito da administração pública, a exemplo do Rio Grande do Norte

que criou o Comitê Gestor de Educação do Campo, em 2007, espaço de discussões sobre as políticas da educação do campo, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura.

Antes das mudanças, paralelo ao Movimento que atuava em defesa da educação do campo, o Ministério de Educação desenvolvia projetos para reforçar o existente, em termos de educação rural. Dentre estes se destaca o Programa Escola Ativa, que viria reforçar a perspectiva política e pedagógica de organização das escolas em turmas multisseriadas.

2.2 Programa Escola Ativa: da concepção político-filosófico à implementação no Brasil

O Programa Escola Ativa originou-se do Projeto Colombiano denominado *Escuela Nueva*, desenvolvido para a educação rural no país enquanto meio para pacificar e civilizar a população. A ênfase visava reduzir o êxodo do campo para as cidades, diante da onda de violência que se difundia na década de 1960. Igualmente considerava-se a importância da educação em face às dificuldades no processo de reforma agrária para obter a adesão das bases políticas do governo.

Nos anos de 1980, a violência se intensificava naquele país com a participação de novos atores organizados em guerrilhas e grupos paramilitares que ameaçavam a credibilidade do Estado no meio rural. Nesse contexto, difundiam-se escolas pelos municípios de modo a consolidar a presença do Estado. Difundiam-se os princípios e as práticas da *Escuela Nueva*, sem, contudo, corresponder às expectativas dos dirigentes (McEWAN; BENVENISTE, 2001).

Na década seguinte, as diretrizes do programa confluem para as orientações de reforma da educação básica nos países da América Latina de modo que foi consagrado como uma das três melhores experiências em educação primária no mundo. Organizações como “*Save the Children*” e Unicef, incentivam sua introdução em outros países da América Latina e do Caribe. Multiplicam-se, ao mesmo tempo, os estudos acadêmicos sobre o programa e as discussões sobre as possibilidades de difusão do programa.

Ao analisá-lo, Schiefelbein et al. (1992 apud TORRES, 2002) destaca que o Programa Escuela Nueva, além de contar com recursos estatais canalizados por meio do Ministério de Educação, contou com o apoio financeiro de várias agências internacionais – Agência Internacional para o Desenvolvimento (AID), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Banco Mundial – bem como de algumas organizações privadas da Colômbia. Esse apoio permitiu que o programa se desenvolvesse com êxito a despeito dos custos entre 5% e 10% mais altos

do que os das escolas tradicionais. O *status* alcançado devia-se, principalmente, ao prestígio de sua matriz teórica – a Escola Nova –, que se tornou o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa. O movimento pedagógico valorizava a autoformação, a atividade espontânea da criança e rompeu com as ideias da educação tradicional, frontal, passiva e autoritária da escola burguesa.

A filosofia da educação nova parte da crítica à educação tradicional, definida pelos escolanovistas enquanto uma concepção de escola que tem como características ser organizada em séries e em níveis de ensino com dificuldades gradativas, com alunos dispostos em carteiras enfileiradas, de frente para o professor. Este, por sua vez, é considerado o centro do processo ensino-aprendizagem. Na concepção tradicional de educação, para os escolanovistas, reina a disciplina autoritária em aulas expositivas que fazem parte de programas obrigatórios e impostos, sem levar em consideração os interesses da criança.

Criado pelo suíço Jean-Jacques Rousseau um dos mais famosos filósofos, teórico da política, escritor e compositor autodidata do século dezoito, inspirou reformas políticas e educacionais, enalteceu a educação natural, conforme um livre acordo entre o mestre e o aluno acreditando que "O homem é bom por natureza. É a sociedade que o corrompe". Os pressupostos básicos de Rousseau com respeito à educação eram a crença na bondade natural do homem, e a atribuição à civilização da responsabilidade pela origem do mal. Se o desenvolvimento adequado é estimulado, a bondade natural do indivíduo pode ser protegida da influência corruptora da sociedade (PAIVA, 2007). Essa perspectiva, antecipa os estágios de desenvolvimento infantil, posteriormente propostos por Jean Willian Frits Piaget. Propôs, dessa forma, uma revolução na pedagogia centrada nos interesses pedagógicos, na autonomia do aluno, não mais no professor. Esse movimento conhecido como Escola Nova/Escola Ativa desencadeou mudanças significativas na educação em âmbito mundial, ao deslocar o eixo central do processo ensino-aprendizagem do professor para os alunos, propondo métodos participativos e ativos; o foco da autocracia para a autonomia.

Para Saviani (2010, p. 431), o deslocamento do eixo do processo de ensino-aprendizagem do professor para o aluno representa um aspecto lógico (relacionado ao conhecimento) para o psicológico (subjetivo), dos conteúdos para os métodos, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, configurando-se em uma teoria pedagógica segundo a qual o mais importante não é ensinar, nem mesmo aprender. Mas aprender a aprender, aprender a buscar conhecimentos, a lidar com novas situações de aprendizagem.

Adolphe Ferrière (1879-1960), um dos nomes mais expressivos nomes nesse movimento pedagógico, é considerado o *profeta da Educação Nova*. Fundou o *Bureau*

Internacional das Escolas Novas (1899) e foi o redator dos trinta itens considerados básicos para a nova pedagogia (1919) como, por exemplo, a educação: integral (intelectual, moral e físico), ativa, prática, de autonomia, da vida no campo, de internato, de co-educação e de ensino individualizado. Coordenou a articulação internacional da escola ativa e, conseguiu sintetizar correntes pedagógicas distintas em suas manifestações, visando colocar a criança no centro das perspectivas educativas.

As ideias da Escola Nova foram introduzidas no Brasil, por Rui Barbosa (1849-1923) em 1882. No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Dentre os seus idealizadores e divulgadores podemos mencionar Fernando Azevedo, Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), considerados grandes humanistas e intelectuais que difundiram as ideias produzidas por John Dewey¹².

Diante da precariedade instalada nas escolas com turmas multisseriadas, o governo brasileiro, em 1997, realizou alguns estudos sobre a educação do meio rural, com vistas a adotar o Programa Escola Ativa, em caráter experimental, direcionado a realidade das escolas multisseriadas. Segundo um manual desse programa destinado à formação de professores (BRASIL, 2005), a estratégia metodológica tinha por objetivos: ofertar às escolas multisseriadas uma metodologia adequada e com custos mais baixos do que a nucleação; atender o aluno em sua comunidade; promover a equidade; reduzir as taxas de evasão e de repetência nas escolas multisseriadas; corrigir a distorção idade/série dos alunos; promover a participação dos pais nos aspectos pedagógicos e administrativos da escola; melhorar a qualidade do ensino fundamental – 1ª a 4ª séries – ofertado nessas escolas.

O processo de implantação do Programa Escola Ativa, nesse país, aconteceu em três etapas. A primeira considerada a fase de implantação e testagem – 1997 a 1999 –, integrava o Projeto Nordeste de preparação e de acompanhamento para conhecer a efetividade da estratégia (BRASIL, 2005). O Programa foi implementado inicialmente nos estados da região Nordeste em virtude de as estatísticas evidenciarem baixo nível sócio educacional, conforme tabela a seguir:

¹² Salientamos também que dentre os pensadores do campo pedagógico, John Dewey (1885-1952) foi o primeiro a formular o novo ideal pedagógico, afirmando que o ensino deveria desenvolver-se pela ação e não pela instrução, pois acreditava que o ideal da escola ativa é a atividade espontânea, pessoal e produtiva. O processo educativo, segundo Dewey, deve seguir alguns pontos essenciais: que o aluno esteja numa verdadeira situação de experimentação; que a atividade lhe interesse; que haja um problema a resolver; que ele possua os conhecimentos para agir diante da realidade e que tenha a chance de testar suas ideias. Para ele, a reflexão e ação devem estar ligadas, pois são parte de um todo indivisível.

Tabela 1 - Taxas de rendimentos escolar no Ensino Fundamental - 1997

LOCAL	APROVADOS%	REPROVADOS%	ABANDONO%
Brasil	77,5	11,4	11,1
Região Nordeste	66,4	15,4	17,2
Piauí	61,0	21,8	17,2
Maranhão	67,9	14,2	18,0
Ceará	75,9	10,2	13,9
Rio Grande do Norte	66,8	17,9	15,4
Paraíba	65,9	15,9	18,2
Pernambuco	66,7	16,6	16,6
Alagoas	55,9	20,8	23,3
Sergipe	62,0	20,3	17,8
Bahia	68,8	14,2	17,7

Fonte: INEP (2011).

A segunda etapa foi desenvolvida sob a coordenação do FUNDESCOLA¹³ e correspondia à expansão I, cuja meta seria ampliar o número de escolas nos estados e municípios do Nordeste, a implantação do Programa nas Regiões Norte e Centro-Oeste e em municípios da considerada Zona de Atendimento Prioritário (ZAP) (BRASIL, 2005, p.13). Na fase III, tem-se a consolidação e o reconhecimento da efetividade da estratégia pelos estados e municípios e a criação da rede de formadores multiplicadores (BRASIL, 2005, p. 13). A prioridade seria formar os técnicos estaduais e municipais visando gerar mais autonomia aos entes federados envolvidos na estratégia do Programa Escola Ativa.

Podemos observar no quadro a seguir a abrangência do Programa no ano de 2007 nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste:

¹³ O Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) era um programa do FNDE realizado em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com financiamento do Banco Mundial e do Tesouro Nacional, no período de 1999/2007, que objetivou promover a eficácia, eficiência e equidade no ensino fundamental público nestas regiões, por meio da oferta de serviços e assistência técnico-financeira. (BRASIL, 2000).

Quadro 1- Abrangência do PEA no Brasil nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste no ano de 2007

Região	UF	N de Municípios	N de Escolas	N de Professores	N de Alunos
N	AC	16	156	171	5.100
	RO	22	209	250	5.267
	AM	25	425	468	9.680
	RR	8	22	40	447
	PA	14	69	165	1.946
	AM	25	425	468	9.680
	TO	52	165	282	4.104
Total	7	200	1.281	1.611	38.587
NE	PI	54	361	480	10.026
	MA	89	693	1.184	18.825
	CE	46	339	713	12.907
	RN	92	379	649	8.956
	PB	81	662	724	18.782
	PE	101	682	1.359	26.101
	AL	94	387	387	20.293
	SE	20	79	129	2.364
	BA	192	1.087	1.429	33.545
Total	9	769	4.669	7.054	151.799
CO	MT	8	44	50	681
	MS	12	83	115	1.722
	GO	40	138	209	2.614
Total	3	60	265	374	5.017
Total Geral	19	1.029	6.215	9.039	195.403

Fonte: Brasil (2007c).

A seguir, com a expansão II, rompem-se os limites das ZAP e são incorporados municípios autônomos (BRASIL, 2005, p. 13). A responsabilidade com a formação dos professores, a infraestrutura e a compra dos kits pedagógicos passou para os municípios. Ao FUNDESCOLA caberia a responsabilidade com o material de formação e a distribuição dos Guias de Aprendizagem, caracterizado como o livro didático do Programa Escola Ativa (BRASIL, 2005, p. 14). Configura-se, pois, naquele momento, uma nova fase do Programa Escola Ativa no Brasil.

No Rio Grande do Norte a abrangência do Programa ocorreu gradativamente, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 - Abrangência do PEA no RN – 1998 -2006

Ano	1998	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Município								
Atendidos	5	8	12	20	21	28	34	93

Fonte: RN (2007).

O FUNDESCOLA, concluiu as ações que assumira, passando a responsabilidade do programa para a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), e sua execução se torna competência direta dos municípios, por meio de adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR)¹⁴ – 2007 – 2011. O Programa Escola Ativa, tornou-se responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação incorporado como política da Educação do Campo. Foi reformulado para atender às pressões dos movimentos sociais do campo, associando ao material da metodologia os princípios e as novas concepções de Educação do Campo.

O Processo de reformulação desencadeou-se, na verdade, em 2007, na reunião do Grupo Permanente de Trabalho (GPT), criado no âmbito do Ministério da Educação para discutir e avaliar as políticas e experiências da Educação do Campo. Esteve em pauta nessa reunião a internalização do PEA pela SECAD/MEC como política de Educação do Campo. Como encaminhamentos foram realizados seminários com os Estados integrantes do Programa, objetivando discutir sua reformulação. Segundo Freire, Oliveira e Leitão (2010) nesses seminários, tensões foram evidenciadas como expressão da disputa de projetos educativos, de concepções e práticas políticos pedagógicos sobre Educação do Campo.

A SECAD/MEC para iniciar esse processo de reformulação estabeleceu parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA) para realização de uma avaliação dos dez anos do Programa Escola Ativa no Brasil, buscando assim, subsídios para reformulação do referido Programa. A pesquisa envolveu diversos sujeitos que atuavam junto ao Programa desde sua implantação em 1998 e seu objetivo era possibilitar que as pessoas falassem expressando seus pontos de vista. Pretendia, assim, conhecer suas experiências, compreender múltiplos olhares,

¹⁴ O Plano de Ações Articuladas (PAR) – foi criada a partir do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais.

partilhar sentimentos conforme está descrito no relatório do Diagnóstico Rápido Participativo (DRP). Como parte do Projeto Educação do Campo e Classes Multisseriadas, o relatório da pesquisa foi entregue à SECAD/MEC em sua versão preliminar, considerando que os prazos estabelecidos pelo MEC eram limitados.

Na discussão inicial para a elaboração dos Questionários de pesquisa – instrumento de coleta de dados – realizou-se uma oficina promovida pelo MEC, em fevereiro de 2008, onde participaram Coordenadores Estaduais do Programa Escola Ativa. O segundo momento da avaliação consistiu da aplicação dos Questionários em 19 Estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste nos quais o Programa estava sendo implementado por dez anos. Associado à aplicação dos Questionários, realizaram-se Oficinas Regionais (07), das quais participaram pais, estudantes, professores e coordenadores estaduais e municipais discutindo sobre suas experiências e o que consideravam que deveria ser modificado no programa.

Conforme estudos realizados por Gonçalves (2009), essa pesquisa feita pela UFPA poderia ter sido refletida e utilizada como instrumentos importantes na reformulação do Programa. Contudo, o tempo político da necessária reformulação foi incompatível com um processo mais amplo de debates e participação coletiva. Ainda de acordo Gonçalves (2009) o discurso oficial da SECAD/MEC sobre os resultados dessa avaliação, poderiam gerar descontinuidade do Programa Escola Ativa, ou a sua incorporação à política nacional de educação do campo pelo Ministério da Educação. Assim, por decisão do MEC/SECAD, o Programa Escola Ativa foi ampliado em 2008, para todos os 26 Estados e o Distrito Federal, incorporando práticas e reflexões de professores e de técnicos, à luz das concepções das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, mas preservando seus fundamentos escolanovistas, o que para Freire (2010) significa uma contradição teórica e político-pedagógica.

Nesse sentido, enquanto o movimento por uma educação do campo crescia em âmbito nacional, regional e local, constituindo-se objeto de pesquisas, experiências de formação de professores, práticas educativas para atender às demandas educacionais que respeitam a realidade das escolas do campo, a SECAD/MEC amplia o atendimento do Programa Escola Ativa para todos os Estados, Distrito Federal e Municípios, sendo assim considerado como o único Programa destinado as turmas multisseriadas.

Em 2007-2008, iniciava-se, também, a reformulação do material formativo em meio a um debate tenso coordenado pela SECAD/MEC com representantes dos movimentos sociais, coordenadores estaduais da educação do campo e coordenadores estaduais do

Programa Escola Ativa. Esse processo de reformulação foi assim resumido no *Projeto Base* do PEA:

Todo processo de reformulação explora novos limites e tem como referência a prática de uma educação integrada com o ser humano que vive e trabalha no campo. A revisão do programa procura ainda contemplar novos conteúdos e metodologias, assim como aprofundar o debate sobre as classes multisseriadas no campo. (BRASIL, 2008c, p.5).

Ao Projeto Base observa-se, também, a indicação que com a reformulação do programa, o MEC pretendia adequá-lo aos novos marcos legais: Lei nº 11.274/2006, que amplia de oito para nove anos o ensino fundamental, antecipando a entrada na escola para os 6 anos de idade. Incorporando também os princípios da Educação do Campo referenciado na Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002, do MEC/SECAD – CNE/CBE, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, do MEC/SECAD – CNE/CBE que estabelece diretrizes operacionais complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Essa Resolução se propõe a assegurar o direito das crianças serem atendidas na localidade onde vivem, evitando os processos de nucleação e o transporte de estudantes nas condições expostas anteriormente. As finalidades do programa se voltam para a perspectiva de atendimento aos princípios da Educação do Campo, dentre os quais o respeito à diversidade das populações que vivem no campo, valorizando a cultural local sem esquecer a universal.

Em relação aos objetivos do Programa Escola Ativa, o Projeto Base traz algumas modificações: na época da sua implantação no Brasil, em 1997, os objetivos centravam-se em ofertar uma metodologia adequada para o trabalho com as turmas multisseriadas com custos mais baixos que a nucleação; reduzir as taxas de evasão e repetência; corrigir a distorção/série. Com a reformulação, esses objetivos passaram enfatizar a melhoria da qualidade do desempenho nas escolas nas turmas multisseriadas; apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com turmas multisseriadas, disponibilizando diversos recursos pedagógicos e de gestão, como também, realizar formação continuada para os educadores envolvidos no Programa com ênfase nos princípios político-pedagógicos voltados às especificidades do campo (BRASIL, MEC, 2008c).

3 LIMITES E POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS COM ORGANIZAÇÃO MULTISSÉRIE

O presente capítulo traz uma análise das concepções de gestão escolar no Brasil, bem como a influência dos organismos multilaterais nesse processo, e que tipo de gestão é defendido na Educação do Campo e como se configura essa concepção no âmbito do Programa Escola Ativa, considerando que o Programa traz em sua proposta a gestão como um dos seus componentes.

3.1 A concepção de gestão no Brasil

Iniciamos por apresentar a definição de gestão e administração da educação ou escolar que às vezes é usada como sinônimo, mas não existe um consenso de que os dois termos tenham o mesmo significado. Por isso, a opção por um ou por outro tem provocado alguns embates. De acordo com o dicionário Aurélio (2014), *administração* reúne “[...] um conjunto de princípios, normas e funções que tem por fim ordenar os fatores da produção e controlar a sua produtividade e eficiência, para se obter determinado resultado”. Dentro de uma concepção capitalista de produção, a finalidade da administração é, portanto, deter o controle das forças produtivas, do planejamento à execução das operações. Segundo Paro (1999, p. 19), “[...] administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. [...] pode ser vista tanto na teoria quanto na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: a racionalização do trabalho e a coordenação do esforço humano coletivo.”

Quanto ao conceito de *gestão* significa o “[...] ato de gerir, gerência, administração. Etimologicamente, provém do verbo latino gero, gessi, gestum, gerere que significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar” (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2014). Assim, o substantivo *gestão* é o ato segundo o qual alguém traz em si algo novo, diferente do existente. Wittmann e Franco (1998, p. 27) compreendem que a gestão é parte da administração, pois, “[...] engloba as políticas, o planejamento, a gestão e a avaliação da educação [...]”. No campo da educação pode também ser compreendida enquanto coordenação de esforços, na dimensão individual e/ou coletiva na implementação de políticas e de planos.

Em se tratando da gestão escolar, de acordo com Bordignon e Gracindo (2006), o seu papel é fortalecer os processos democráticos e participativos no cotidiano. Nesse sentido

chamam a atenção para a tendência atual de transpor para dentro da escola a teoria da gestão burocrática adotada pelas empresas. Nela, a estrutura da organização é piramidal e as relações de poder são verticalizadas; os espaços físicos são compartimentados, alimentando-se “[...] a cultura individualista do trefismo” (BORDIGNON; GRACINDO, 2006, p.162). A eficácia, a eficiência e a qualidade total ocupam centralidade e a produtividade se sobrepõe às especificidades do processo de organização educacional.

Atualmente, vem ganhando espaço a reflexão sobre a necessidade de se promover mudanças na administração que ainda está centrada em concepções autoritárias para uma gestão comprometida com os princípios democráticos. O momento requer mudanças não somente no conceito de administração, mas também nas posturas referentes à gestão. Essa perspectiva não corresponde somente à substituição de conceitos, mas de um novo entendimento de organização educacional, de postura firme nas relações interpessoais no trabalho com educação frente à sociedade, nos sistemas de ensino e na escola enquanto espaço de materialização das políticas educacionais (LUCK, 2011). Assim, a autora chama a atenção para que as mudanças conceituais não sejam apenas um jogo de palavras sem compromisso com a ação ou com os resultados. Sugere, portanto que

O conceito de Gestão pressupõe um entendimento diferente da realidade, dos elementos envolvidos em uma ação e das próprias pessoas em seu contexto; abrange uma série de concepções, tendo como foco a interatividade social, não considerada pelo conceito de Administração, e, portanto superando-a. (LUCK, 2011, p. 55).

Entendendo a gestão dessa forma, sua trajetória das políticas se coloca enquanto foco das discussões com *status* de democrática, tem sua matriz nos movimentos de redemocratização¹⁵ do país nos anos de 1970-1980. Segundo Furtado (2005), uma das explicações para a incorporação do princípio da gestão democrática à Constituição encontra-se no fato de que, ao final da década de 1980, o Brasil saía de um período de governos ditatoriais com a expectativa de viver relações mais democráticas. O caráter autoritário e centralizador do Estado brasileiro durante o regime civil-militar (1964-1985) foi questionado por setores progressistas que reivindicavam a implantação de procedimentos políticos transparentes e de participação no controle das ações de natureza pública. O Estado brasileiro

¹⁵ Com o retorno às eleições diretas para todos os cargos eletivos, de prefeito a presidente da república em 1985, a sociedade brasileira culminou um processo de luta em defesa da democratização do país, consolidando, assim, o reordenamento político, econômico e social na sociedade brasileira, desestruturado com o golpe civil-militar de 31 de março de 1964. Semelhante estado da ditadura civil-militar brasileira viveram os demais países da América Latina, sendo que no Brasil, o processo de retomada da vida democrática consolidou-se foi seguida pela Constituinte e com a promulgação da Constituição Federal em 1988 dela resultante.

e os partidos políticos eram questionados e aqueles da oposição ao regime militar que disputaram as primeiras eleições diretas, em 1982, incorporaram às suas plataformas políticas a perspectiva de participação democrática (FURTADO, 2005, p. 60).

Autores como Adrião e Camargo (2001) destacam, também, que todo o processo legislativo que sucedeu aquele momento foi permeado por interesses diversos e divergentes, tendo como síntese os conflitos gerados no embate, que não se mostrou diferente na constituinte nem na Constituição Brasileira de 1988. O embate quanto à educação configurou-se principalmente

[...] nas comissões e subcomissões encarregadas de discutir a educação no processo constituinte (1987-1988) entre diferentes setores diante da questão da gestão democrática do ensino. Existiam duas posições expressas por setores organizados da sociedade civil com representatividade no legislativo, que confrontaram o debate em torno do sentido que deveria ser atribuído à gestão da educação. [...] as posições do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública constituído por entidades de caráter nacional cujo posicionamento no tocante à gestão da educação e da escola, refletia a defesa do direito à população usuária (pais, alunos e comunidade local) de participar da definição das políticas educacionais às que estariam sujeitos. Esse Fórum apresentou à Comissão Constituinte encarregada das discussões sobre o capítulo da educação a seguinte redação para a formulação do texto constitucional: gestão democrática do ensino, com a participação de docentes, alunos, funcionários e comunidade. Em oposição o setor, ligado aos interesses privados do campo educacional e composto, tanto por representantes ligados às escolas confessionais, contrapunham-se a tal formulação. (ADRIÃO; CAMARGO, 2001, p. 73).

A Constituição Federal, no capítulo sobre educação, destaca a concepção de *gestão escolar* em substituição à *administração escolar*. Embora essa seja uma importante conquista política apresentada no inciso VI do Artigo 206 a “[...] gestão democrática na forma da lei [...]”, o princípio não se consolidou na prática (BRASIL, 1988, p. 34). O texto final, no entanto, exclui o setor privado desse princípio e não explicita o que e como seria e como conduziriam a gestão (democrática, burocrática gerencialista etc.) ficando essa definição a cargo de legislação complementar. Nesse sentido, Paro (2001, p.80) apresenta a seguinte reflexão: “Numa sociedade que se quer democrática, é possível, a pretexto de se garantir liberdade à iniciativa privada, pensar-se que a educação [...] possa fazer-se sem levar em conta os princípios democráticos?”

Assim entendemos que o princípio constitucional, por si, não assegura que a gestão da educação e da escola pública, em particular, se difunda na perspectiva emancipatória, isto é, atribuindo-se esse significado à gestão democrática. A conquista da democracia no âmbito escolar, no entanto, é possível parcialmente, pois, em algumas circunstâncias, as relações de trabalho favorecem a participação de professores, pais, funcionários e alunos, por meio de

Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis dentre outras situações colegiadas. Por outro lado, o princípio da gestão democrática é submetido a diferentes interpretações e concepções de gestão e de democracia. Oliveira (1997, p.95) alerta para o fato de que:

O processo de regulamentação do art. 206 da Constituição Federal vem se transformando numa arena onde diferentes projetos disputam sua mais adequada interpretação. Por isso, a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para sua efetivação. A leitura que se faz dos termos gestão e democracia e, ainda mais, da combinação de ambos, varia conforme os projetos.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – toma para si a atribuição de regulamentar parte dos dispositivos constitucionais, reafirmando no Art. 3º, VIII no qual a “[...] gestão democrática do ensino público na forma dessa Lei e da legislação específica dos sistemas de ensino [...]”. No Art. 14 delega aos sistemas – nacional, estadual e municipal – a definição de “[...] normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II- participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes
[...]

Art. 15- Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público. (BRASIL, 1996c, p.7).

A partir da leitura dessa referência é possível perceber que o artigo 3º repete a formulação da Constituição Federal de 1988, no que se refere à gestão do ensino público. No Art. 14 ressalta dois componentes importantes: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade no Conselho de Escola. A autonomia, no entanto, é mencionada apenas no Art. 15. Comenta Paro (2001) que é necessário compreender o significado de autonomia administrativa, não o confundido com “[...] descentralização de poder com desconcentração de tarefas, e, no que concerne a gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização”. Conforme esse entendimento, a descentralização de poder consiste na possibilidade crescente de participação dos destinatários dos serviços públicos na tomada de decisões. A autonomia pedagógica, por sua vez, implica a definição das “[...] bases mínimas de conteúdos curriculares, nacionalmente

estabelecidos, não deixando os reais objetivos da educação escolar ao sabor de interesses meramente paroquiais deste ou daquele grupo na gestão da escola” (PARO, 2001, p. 83).

Nesse sentido, embora se constatando a generalidade própria da legislação concernente à gestão democrática, essa é uma grata conquista da luta política dos segmentos populares. Ainda que instituída na forma da lei, no ensino público podem ser consideradas conquistas parciais. Permanece, portanto, como projeto político de alguns setores progressistas organizados da sociedade, em particular no campo da educação, na pauta de reivindicação em suas lutas.

Ressaltamos, ainda, que, nas práticas políticas e, de modo especial naquelas de caráter pedagógico, prevalece, no campo da educação, a ênfase na concepção instrumental e neoconservadora. Sob esse olhar os problemas concretos da escola, decorrentes, dentre outros fatores, das condições socioeconômicas das famílias dos estudantes e/ou do entorno da escola – violência, indisciplina, dificuldades de novas aprendizagens dos estudantes – são ocultados pelo discurso e pelas ideologias dominantes. Dentre essas, a responsabilização da escola e das pessoas pelo que nela acontece, dificultando o enfrentamento e a superação das dificuldades de forma adequada.

Nesse embate, o exercício da gestão democrática, favorece a exposição dos problemas reais, com a leitura crítica de mundo favorecida por práticas pedagógicas de natureza libertadora. Por isso, o conhecimento e a compreensão sobre as estruturas de poder e as desigualdades socioeconômicas, culturais, e no âmbito educacional, alimentam “[...] um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa [...]” (DOURADO, 1998, p. 79). Assim, torna-se imprescindível que o educador mantenha o controle sobre o processo pedagógico que implica o planejamento, sua execução e a avaliação, considerando-se a si mesmo assim como os estudantes como sujeitos da história.

Prevalece entre os educadores a tendência de manter o conceito de *administração* como dimensão técnica e de *gestão* significando responsabilidades por parte da direção dos sistemas de ensino e da escola de modo a assegurar a qualidade da educação em todos os níveis de ensino (FERREIRA, 2006). Essa ambiguidade nas concepções deve, portanto, ser superada com a ressignificação do conceito de gestão da educação e da escola. Assim, comprometeria as pessoas, com determinados valores, em situações individuais e/ou coletivamente, na condução de decisões participativas, que suscitem felicidade, prazer no que fazem, com justiça e solidariedade. Esse projeto de gestão democrática contrapõe-se ao ideário neoliberal e neoconservador instaurado nas políticas de educação, sob a orientação de organismos multilaterais e acatado pelos dirigentes de educação, nas três últimas décadas.

3.2 A influência dos organismos multilaterais na concepção de gestão

Desde, aproximadamente, as décadas de 1980-1990, as políticas educacionais, não só no Brasil, mas em toda a América Latina, são pautadas por eixos comuns: gestão, equidade e qualidade, formação docente e financiamento. A mesma tendência pode ser evidenciada no que diz respeito à descentralização da gestão, à gestão participativa e ao fortalecimento da autonomia escolar. Contraditoriamente observa-se que a perspectiva neoliberal é fortalecida por vários processos desencadeados na busca de eficiência, de eficácia e competitividade que se tornaram frequentes nas ações políticas compatíveis com as exigências do mundo do trabalho. Esse movimento vem se desdobrando em um crescente processo de mercantilização das políticas sociais no Brasil, pois o Estado, então provedor dos serviços públicos, passou a regular a vida da sociedade em todos os campos, em particular o da educação.

Esse ideário contempla, ao mesmo tempo, a perspectiva de Estado mínimo para lidar com as políticas sociais, porém forte para proteger o capital em suas demandas. Essa orientação socioeconômica e política se reflete na educação, de modo particular na formação de professores e nos processos de gestão e organização escolar, pois está em curso na rede pública a implementação de tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão, de modo particular, da escola (BRUNO, 2005, p. 41).

Insistimos no fato de que as políticas educacionais em curso por mais de duas décadas são pautadas por eventos importantes¹⁶ que consolidam, dentre outros aspectos *compromissos* dos governantes com o ideário neoliberal. Neles produziram-se decisões que se expressam em vários documentos que sintetizam a conjuntura educacional brasileira, inclusive as reformas processadas naquele momento, seguidas por outras de caráter substancial.

A Declaração de Jomtien, por exemplo, revela o caráter liberal das políticas educacionais expresso no compromisso com a universalização da educação básica, a equidade e com a redução das desigualdades. Enfatiza a prioridade em garantir o acesso e a qualidade da educação básica para meninas e mulheres, a inclusão de portadores de necessidades

¹⁶ Dentre esses eventos e os documentos produzidos naquele momento podemos citar: Conferência Mundial de Jomtien, 1990, na Tailândia; “Educación y Conocimiento: ejes de la transformación productiva com equidad”, documento produzido pela CEPAL/UNESCO em 1992; Plano Decenal da Educação para Todos, 1993, Brasil, governo Itamar Franco; Relatório Delors – Educação para o Século XXI, UNESCO, 1993/1996; “Prioridades y estrategias para la educación” - documento editado pelo Banco Mundial, 1995.

especiais e demais grupos minoritários, incentiva o investimento em educação nos países menos desenvolvidos.

Destaca-se, aqui também, o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PPE- 1980 e 2001), decorrente de eventos promovidos pela CEPAL e pela UNESCO, para fomentar políticas educacionais que influenciam no desenvolvimento da região. Segundo Garcia e Queiroz (2012, p.186-187),

[...] a ideia dessas organizações seria colocada em prática na região por meio de um projeto formulado por forças hegemônicas globais, sugerindo que as políticas de educação fomentassem um vínculo sistêmico entre esta e o conhecimento, impulsionando, por sua vez, o desenvolvimento econômico. [...] Para isso, os sistemas educacionais deveriam responder às demandas sociais de capacitação científico-tecnológica de modo ágil e flexível, garantindo o uso eficiente dos recursos disponíveis e modificando as formas de organização e funcionamento das escolas. Ademais, deveriam manter a sua integração, bem como impulsionar a descentralização em nível nacional.

No Brasil as orientações neoliberais para a educação são operacionalizadas, basicamente, com base no Plano Decenal de Educação para Todos (1993), na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, na Emenda Constitucional nº14/96¹⁷, na Lei 9.424/96 que regulamenta o FUNDEF e, posteriormente, na Lei nº11.494/2007, que cria o FUNDEB em substituição ao anterior. A essa base legal normativa acrescentamos o Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei nº 10.172/2001, imprimindo, assim, esse conjunto – legislação, normas e planos de educação – um novo projeto nacional de gestão da educação. Sua marca principal é a descentralização de responsabilidades e de recursos financeiros da União para os Estados e os Municípios.

No Plano Decenal de Educação para Todos (1993), podemos identificar críticas à

[...] centralização burocrática nas três instâncias de governo — federal, estadual e municipal [que] impediu o surgimento de uma escola com identidade e compromisso público de desempenho. Em decorrência, a instituição escolar caracterizou-se pela falta de autonomia didática e financeira e pela ausência de participação da comunidade. Esses fatores constituem obstáculo para a construção e a execução de um projeto pedagógico elaborado a partir das necessidades básicas de aprendizagem de seus alunos. (BRASIL, 1993, p. 27).

Para o Brasil, esse arcabouço institucional pode representar a garantia do Brasil frente aos organismos multilaterais – financeiros e técnicos – de que suas orientações estavam

¹⁷ Essa emenda alterou os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, conferiu nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que se refere ao financiamento da educação criando assim a política de Fundos.

sendo seguidas na formulação e na implementação das ações de política educacional, em particular a modernização/ inovação da gestão escolar. Assim, um dos eixos dessa agenda de compromisso correspondente à definição de atribuições das unidades escolares, dos sistemas de ensino, acena com a crescente autonomia organizativa e didático-pedagógica para propiciar inovações e a integração ao contexto local. Sobre esse aspecto Garcia e Queiroz (2012, p.187) consideram que

[...] é atribuída autonomia à escola para planejar o trabalho educativo consubstanciado no projeto político-pedagógico, reduzido à simples execução das políticas externas. À escola caberia, portanto, traduzir as transformações do contexto e, com eficiência, atender às especificidades locais, administrando poucos recursos e responsabilizando-se pelos resultados de suas próprias ações. Apesar dessas imposições, no interior da escola, os executores das políticas atuam, com relativa autonomia, em aspectos fundamentais, como o pedagógico.

De acordo com Torres (2000, p. 135-136), a reforma educativa proposta pelo Banco Mundial para os países da América Latina em desenvolvimento, tem, na descentralização e na gestão escolar, um componente político muito importante. Destaca que o princípio de descentralização administrativa do sistema educacional brasileiro, no que corresponde às práticas, está associado à autonomia e à emancipação da unidade escolar e da comunidade. Transfere, para a escola e para outras instâncias de poder, responsabilidades que seriam principalmente da união e passaram para os estados e os municípios.

Ao analisar aspectos das reformas da educação, Cabral Neto e Rodriguez (2007) entendem que a educação no contexto das reformas assume a feição de redentora das desigualdades sociais. A pretensão é de resolver os problemas históricos das desigualdades sociais produzidas no âmbito da América Latina, de modo particular no Brasil. Essa perspectiva histórica ainda permanece, pois as políticas são orientadas pelo paradigma da educação para a *equidade e a igualdade social* e não fogem às regras do mercado. Nas metas e nas estratégias dos planos atuais para formação dos trabalhadores em geral, dos profissionais da educação, inclusive os gestores escolares, prevalece a tônica do aligeiramento (cursos de fim de semana, fim de mês, na modalidade a distância dentre outras modalidades).

Os formuladores e promotores de políticas educacionais consideram que a crise da educação decorre do papel nocivo da burocracia do aparelho do Estado que desqualifica a administração escolar. Denunciam, assim, a crise da educação baseada em índices de reprovação, evasão, desqualificação dos professores, currículos desatualizados, modelos de avaliação inadequados e propõem a descentralização administrativa. Transferem, assim, responsabilidades para os gestores, professores, pais ou outros responsáveis pelos estudantes

na sociedade. A formação de professores assim como as diretrizes curriculares, em todos os níveis e modalidades de ensino e a avaliação dos sistemas, são baseadas em um padrão nacional, independente da diversidade socioeconômica e cultural.

Assim, formam-se profissionais para atuar em realidades indistintas conforme conteúdos de ensino padrão, baseados em livros comuns a tudo e a todos; para gerar índices de qualidade avaliam-se resultados em vez de processos. Cria-se um sistema nacional de avaliação centrado no Ministério de Educação, portanto externo aos sistemas municipais e estaduais de ensino, que são os responsáveis pelas redes escolares constantes das avaliações. Aplicam-se instrumentos padrões (provas ou testes) aos estudantes de todas as escolas brasileiras (conforme o método de amostragem por anos de escolaridade), sem, no entanto, considerar a diversidade própria de tantas realidades particulares.

Contrapondo-se a esse projeto, pretende-se que a avaliação do desempenho institucional, assim como a elaboração do planejamento anual da escola e de atividades específicas, seja de forma participativa, valorize as vivências e as experiências das pessoas, acumuladas ao longo da história dos profissionais e da instituição.

Várias são os desafios que temos que enfrentar na construção de uma gestão democrática, dentre eles, o de assegurar a construção de uma cultura democrática escolar, que implique a participação de todos. Que conduza à prática de reflexão, tomada de decisões conjuntas e, não simplesmente, se tenha uma gestão por homologação dos dirigentes. O que se pretende não está centrado na simples consulta de opinião ou na participação, apenas, no momento da execução. Insistimos que a gestão democrática pretendida e que se quer, de fato, deve ser constituída na forma de poder compartilhado, instituinte, que se efetiva pela participação de todos nas decisões, mantendo-se o acompanhamento, o controle e a avaliação sistemáticos. Implica romper com o corporativismo, clientelismo, principalmente, como o histórico descaso e descompromisso com a educação.

Nesse sentido, o incentivo e as práticas de democratização nas relações do cotidiano escolar podem modificar as estruturas de poder, implicando mudanças na gestão administrativa, pedagógica e financeira. Concretiza-se, dessa forma, a prescrição da Lei nº 9.394/96 que contempla a reorganização dos sistemas de ensino com base na simplificação das estruturas burocráticas, traduzida na descentralização dos processos decisórios e de execução. Tem-se, assim, o fortalecimento das escolas que se organizam, dentre outras formas, por meio de colegiados, a exemplo dos conselhos escolares.

Sobre a perspectiva da gestão democrática, Paro (1995) considera que esse é um meio e não um fim em si mesmo e, com ela, a escola será tanto mais efetiva quanto mais

consiga assegurar os fins a que se propõe. Ou seja, a busca da transmissão, preservação e reconstrução do patrimônio histórico-cultural, dos conhecimentos e saberes escolares básicos na perspectiva da cidadania, da articulação com a cultura, com o trabalho e com as demais práticas sociais. Assim, a educação se concretiza enquanto direito de cidadania e não como um serviço que concorre no mercado a ser oferecido às crianças, jovens e adultos de uma determinada Nação. Estamos, pois, diante de um embate que suscita algumas indagações: os mecanismos democráticos incentivados pela gestão da educação, em particular da escola, estão produzindo a distribuição de poder? É possível vislumbrar a participação ativa das pessoas/profissionais (da escola ou fora desta), nas relações do trabalho em educação/escolar diante de um modelo de gestão que induz à passividade, à delegação, à representação dentre outras estratégias políticas?

Por fim, consideramos que, especialmente a partir de 1990, os ditames dos organismos multilaterais a exemplo do Banco Mundial, da Organização Mundial do Comércio e da UNESCO, são mais evidentes nas políticas educacionais brasileiras, definindo os seus rumos em todos os níveis e modalidades de ensino. Haja vistas as políticas desenvolvidas sob a forma de programas e projetos de baixo custo na formação de profissionais da educação aligeirada, com incentivos à iniciativa privada – a expansão do ensino superior –, parceria público privado, atividades no contra turno com mecanismos improvisados (trabalho feito por pessoas sem nenhuma formação pedagógica para lidar com educação). A ênfase nos resultados expõe o país e seus governantes em avaliações nacionais e internacionais como o PISA e o IDEB¹⁸ que igualmente expõe os dirigentes do país em todas as instâncias, mas a responsabilidade recai particularmente nos Estados e municípios, sendo que o maior peso é sobre a escola. Gestores e demais profissionais são responsabilizados pelo sucesso ou fracasso identificados nos números/índices aferidos por avaliações externas.

Essa perspectiva compromete a qualidade da educação, dentre outras razões – teóricas e empíricas –, porque se expõem os interesses antagônicos em promover avaliações

¹⁸ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do qual participam atualmente mais de sessenta países de todos os continentes. No Brasil, a instituição responsável pela implementação do PISA é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do Ministério da Educação, responsável também pela organização e manutenção do sistema de informações e estatísticas educacionais, bem como pelo desenvolvimento de programas de avaliação educacional. O PISA tem como principal objetivo produzir, em todos os países envolvidos, indicadores de desempenho estudantil voltados para as políticas educacionais, fornecendo orientações, incentivos e instrumentos para melhorar a efetividade da educação, além de possibilitar a comparação internacional. O Brasil ocupa 58ª posição no PISA 2012. (INEP, 2011). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso "Todos pela Educação", eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. (INEP, 2011).

externas baseadas, exclusivamente, em índices quantitativos, deixando a qualidade apenas como adereço do discurso nas políticas de educação, dos políticos, dos dirigentes e da mídia. Esses são aspectos comprometedores da credibilidade da escola pública brasileira que padece de um crescente processo de fragilização. Exposta a condições de precariedade desde as instalações físicas, material pedagógico, limitações de financiamento, a escola convive, há muito tempo, com o sucateamento. Submete-se, por isso, a improvisações que decorrem do descaso com a educação por parte do poder público. Frustradas as aspirações e não satisfeitas as necessidades de professores, estudantes e de parcela da sociedade dela usuária, é inviabilizado o projeto de educação enquanto bem público e direito social inalienável.

A Educação que se desenvolve em escolas do Campo mantidas, eminentemente, pelo Estado brasileiro, padece dos mesmos percalços que as demais. Nelas, se reafirma o que se poderia dizer como o poeta o *avesso do avesso* de um bem público de interesse coletivo. Para reverter esse estado de coisas, acordam, em tempo hábil, setores organizados dos povos do campo em uma luta que vai além dos movimentos sociais. Estende-se a Instituições de Ensino Superior, a Igreja Católica dentre outras organizações sociais que requerem educação pública de qualidade, respeitando-se as especificidades locais dessas escolas. O olhar sobre a gestão dessas escolas, não pode nem deve ser diferente, porque diante de suas particularidades ressaltadas neste texto, não podem manter os mesmos padrões de gestão de uma escola urbana, com características distintas.

3.3 A concepção de gestão na educação do campo

Para compreender o processo de gestão democrática nas Escolas do Campo com turmas multisseriadas, explicitamos alguns conceitos básicos. Escola do campo, de acordo com o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, Art. 1º, parágrafo 1º, Inciso II, define que “[...] é aquela situada em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010b). Ainda no Art. 1º, o parágrafo 2º traduz como do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionam em condições especificadas no Inciso II, do § 1º. São consideradas turmas multisseriadas conforme estudos de Queiroz e Azevedo (2010), aquelas cuja organização se caracteriza pela junção de estudantes de diferentes idades e níveis de escolarização em uma mesma sala de aula, no mesmo horário/tempo escolar, geralmente sob a responsabilidade de um único professor.

No Brasil, conforme dados do INEP (2011), existem, na zona rural, 76.229 escolas, dentre as quais 54.405 possuem turmas multisseriadas, ou seja, quase 72% das existentes nesse universo. Nesse sentido, o trabalho com turmas multisseriadas não pode ser feito da mesma forma que nas demais, utilizando conteúdos e procedimentos de ensino semelhantes, senão devem ser particularizados a cada ano de escolaridade. Conforme Arroyo (2009), a organização *multisseriada* ganhou, ao longo da história, um sentido negativo, porque induz, ainda mais, à desqualificação do ensino, sendo que a escola organizada dessa forma ainda é considerada inferior àquela da zona urbana. Para o pesquisador, o preconceito deve ser desconstruído, pois decorre do paradigma dominante que se firmou ao longo da história em relação à escola rural, associada às determinações capitalistas e urbanocêntricas.

Em contraposição, o debate atual tem demonstrado que permanece o mesmo jogo de interesses, porém a pauta é acrescida da perspectiva de um novo projeto de sociedade e de educação. De um lado, temos a educação pautada em políticas educacionais para validar os interesses do mercado, do agronegócio, da economia global. Contraditoriamente, outros são movidos pelos movimentos sociais do campo, sindicatos, universidades, associações, parte da Igreja Católica dentre outros segmentos organizados da sociedade, que criam uma agenda com proposições políticas, econômicas e sociais de luta na perspectiva identitária e cultural dos povos do campo¹⁹.

O movimento pontua aspectos curriculares específicos para as escolas do campo que atendam à diversidade em sua configuração, como trabalhadores na agricultura familiar, no agronegócio, ribeirinhos, quilombolas envolvidos em atividades diversas (agricultura, pecuária, pesca, extrativismo etc.). Pretendem os defensores desse projeto consolidação de uma política educacional que contemple um direito instituído com a participação desses povos nas decisões, principalmente relativas ao currículo formal. Essa compreensão do movimento por uma educação do campo conduz-se de modo a superar aquela tradicional que se expressa na educação, no ensino, nas aprendizagens dos povos do campo.

No Brasil, construiu-se um imaginário popular que se enraizou nas culturas segundo o qual os povos do campo, historicamente, são aquele tipo estereotipado, representados por figuras como o caipira, o matuto, cuja imagem mais representativa deles é o Jeca Tatu, homem indolente e preguiçoso. Contrariando essa ideologia colonialista, eles são parte da

¹⁹ Povos do Campo é o nome afirmado pela Conferência Nacional Por uma Educação do Campo de 1998 para dar conta das diferenças históricas e culturais dos grupos sociais que vivem no e do campo. De acordo com o Decreto nº 7.352/2010, os povos do campo também são identificados como os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010b).

força de trabalho que move a economia brasileira desde os nativos e o segmento escravo, tendo, por isso, sua identidade de cidadão, trabalhador, produtor de riqueza. Por isso, nem mesmo os interesses do capital que tentam distorcer ou sequestrar essa identidade, negando seus direitos, necessidades e anseios de ser humano, conseguem desfazê-la.

Nesse sentido, a escola para esses povos (assim como para os demais) tem o papel fundamental de promover mudanças nas concepções de ser humano, principalmente em relação às pessoas e à vida no campo. É premente universalizar a educação, ampliar as oportunidades de estudo em todos os níveis e modalidades de ensino para quem vive e trabalha nesses territórios, contemplar a melhoria dos espaços escolares, dos currículos e dos materiais dentre outras condições favoráveis ao ensino e às aprendizagens.

Os indicadores de acesso, permanência e sucesso escolar, no entanto, dependem de inúmeras condições que antecedem e permeiam o trabalho escolar propriamente dito. Implica desde decisões e ações políticas no âmbito da União, dos Estados e dos municípios – financiamento, formação dos profissionais, planos de cargos, carreira e remuneração à avaliação – permeados por determinados princípios, dentre os quais, democratização da educação e dos processos de ensino-aprendizagem. Assim, uma escola com pretensões e práticas democráticas, integrada à realidade global e específica do campo social, promove ações onde as relações de poder são horizontais, com decisões compartilhadas, que ampliam oportunidades para proporcionar melhorias nas condições de vida das pessoas, atendendo a diversidades dos sujeitos. Por isso, o trabalho coletivo é fomentado entre os profissionais de educação, no desenvolvimento de componentes curriculares que contemplem a realidade, atividades que possibilitem integração entre as pessoas nos espaços escolares e/ou fora desde.

É nesse projeto que as relações democráticas na educação ganham significado humano, social e político, porque vão além das ações de atendimento escolar e configuram-se como postura assumida pelos dirigentes e demais sujeitos que participam de determinados processos/práticas sociais. Ressaltamos, pois, que na Educação do Campo deve prevalecer essa configuração enquanto relações democráticas: escolarização para todos com qualidade de modo a assegurar a permanência e o sucesso escolar; organização escolar que priorize o exercício da cidadania e gestão pedagógica, administrativa e financeira de forma democrática.

Insistimos que a possibilidade de universalização do acesso é uma conquista política tão importante quanto à permanência e a conclusão da escolaridade na educação básica, no tempo e na idade convencionados oficialmente. Bem sucedidos na escola, os concluintes terão, provavelmente, mais oportunidades de continuar os estudos, acesso a bons empregos, trabalho digno, realizando-se como pessoas e como profissionais integrados a novas práticas

sociais, sentindo-se sujeitos da história. Uma política pública que garanta mais escolas no campo; educação com qualidade, permanência e sucesso para todos. Essas são as bases de uma organização escolar para promover, efetivamente, o exercício da cidadania, com gestão democrática.

Para compreender qual a concepção de gestão que vislumbra para a Educação do Campo é preciso, primeiramente, entender as especificidades da escola enquanto centro de difusão e produção do conhecimento historicamente construído, para onde convergem ações de natureza social, política, cultural, religiosa etc. Assim como nas demais, nela pressupõe-se o reconhecimento da importância de promover práticas de gestão democrática que contribuam, efetivamente, com o desenvolvimento e com mudanças nas relações sociais do campo e no conjunto da sociedade. Às vezes, a escola que se encontra em determinada localidade do campo é detentora da oferta de um único serviço público, quando deveria atrair serviços diversos como saúde, cultura, lazer, assessoramento técnico de práticas de produção dentre outros.

Discutindo sobre essa temática, Gracindo (2006, p.42) considera que

[...] a gestão democrática é considerada como meio segundo o qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participa da definição dos rumos que se imprime à escola, à educação, sendo, pois, uma forma de implementar as decisões em um processo contínuo de avaliação das ações. Como elementos constitutivos dessa forma de gestão podem ser apontados: participação, autonomia, transparência e pluralidade.

A gestão democrática da escola exige ampla compreensão do conceito de participação e não se limita a simples escolha de diretor, ainda que este seja um componente importante, que abrange um conjunto de princípios e de instrumentos que se tornam parte no cotidiano dos órgãos centrais da gestão educacional. Ministério e Secretarias de Educação proclamam a gestão democrática em seus discursos, mas a perspectiva concretiza-se realmente nas discussões, em conferências²⁰, congressos, encontros, assembleias que reúnem a força de categorias de profissionais de educação organizados. A participação é, portanto, condição básica para a gestão democrática, sendo que uma não é possível sem a outra.

Nesse sentido, ela propicia condições de concretização da autonomia em dois níveis: autonomia dos sujeitos históricos e da escola, resgatando o papel e o lugar dessa instituição

²⁰ Uma das estratégias de participação nas decisões da educação vem se desenvolvendo com a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) (2010, 2014), antecedidas por Conferências Intermunicipais de Educação (COIME) e Estaduais de Educação (CEE), em todo o país. Nelas discutem-se temas diversos e as propostas finais são encaminhadas à CONAE, podendo ser transformadas em novas políticas de educação.

como centro de difusão e de produção do conhecimento enquanto processo educativo autônomo. A instituição escolar precisa orientar-se por alguns princípios: o caráter público da educação, a inserção social da escola e da gestão democrática. As práticas participativas, a partilha do poder, a socialização das decisões, deve, também, permear os processos de aprendizagem na escola ou fora dela.

Conforme Luce e Medeiros (2008), a autonomia é um conceito que deve ser bem trabalhado, “[...] a fim de equacionar a possibilidade de direcionamento camuflado das decisões, ou a desarticulação total entre as diferentes esferas, ou o domínio de um determinado grupo, ou, ainda, a desconsideração das questões mais amplas que envolvem a escola”.

Essa conquista social e política resguarda a heterogeneidade de condições de vida, de trabalho e de estudo das pessoas no campo, não se limita a espaços restritos ou ampliados de gestão democrática na particularidade escolar. A auto-organização pode ser, também, uma estratégia na qual as pessoas, na escola ou em situações extraescolares, se envolvem em projetos comuns, ao se apropriarem, inclusive, de ambientes públicos como a escola. As experiências relacionadas ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) são conhecidas porque delas participam pessoas das famílias dos estudantes de escolas do campo, criando e discutindo seus projetos, com interesses comuns ou distintos, diferenças e semelhantes. Esses aspectos devem ser considerados nas discussões sobre a gestão escolar e a definição das políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais de modo que não reste a esses entes federados apenas executar o que a União define como prioridade.

Nas Escolas do Campo, os mecanismos de gestão democrática devem resguardar as especificidades locais, apontar para a melhor forma de organizar os espaços democráticos em grêmio estudantil, associação de pais e mestres, conselho de classe e Conselho Escolar, dentre outros. O Conselho Escolar, em especial, poderia funcionar como núcleo de socialização, discussão e construção de trabalhos coletivos da escola e da comunidade.

As ideias de Gracindo (2006) traduzem como aspectos constitutivos da gestão democrática – participação, autonomia, transparência e o pluralismo –também a transparência nas ações. Considera a estudiosa que, para além de qualquer coisa, a transparência torna-se uma exigência ética, pois está intrinsecamente ligada à ideia de escola como espaço público, democrático, de participação e de interação dos sujeitos. Essa forma de gestão assegura que a organização escolar tem compromisso político de prestar contas à sociedade do trabalho político e educativo que realiza. No tocante ao pluralismo, ressalta que

[...] é preciso romper com a lógica massificadora que historicamente desconsidera a diversidade de opiniões, posturas, aspirações e demandas dos diferentes sujeitos sociais que convivem no interior da escola. Assim, o respeito ao pluralismo torna-se garantia de ter-se um ambiente efetivamente democrático na Escola, em particular no Campo, visando à igualdade de direitos para todos. (GRACINDO, 2006, p.43-44).

Ao colocar a necessidade de a gestão ser democrática nas Escolas do Campo (bem como nas demais), é necessário repensar sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições. E, para pensar sobre eles e produzi-los, tem-se que compreender a realidade camponesa, não esquecendo as experiências nela existentes. O PPP configura-se como um projeto em ação, e, nele são definidos os conteúdos, as metodologias, as avaliações a serem desenvolvidas na escola, a transparência de concepções, princípios, principalmente os de natureza ética que orientam as decisões pedagógicas, administrativas e financeiras. Esses princípios estão intimamente relacionados no planejamento e nas práticas que decorrem desse plano, tendo como prioridade a formação humana e a construção da cidadania dos povos do campo. Vale ressaltar, ainda, a importância de acompanhamento por parte do Conselho Escolar na elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP enquanto canal de participação popular nas deliberações escolares.

Outra discussão pertinente à gestão escolar é que na escola as pessoas se integram à perspectiva de escolha democrática conquistando, inclusive, processos de eleições diretas para escolha de dirigentes, entre seus pares. Realizam-se assembleias envolvendo as pessoas que trabalham na escola, constrói-se o projeto político-pedagógico, instituem-se conselhos – escolares e de classe – dentre outros colegiados, instâncias e mecanismos que expressam ações de natureza democrática. Observamos, ainda, que a eleição direta para diretor que parece se configurar enquanto forma mais adequada de gestão democrática, precisa, no entanto, associar-se a outros mecanismos de democratização para que, efetivamente, seja um exercício democrático.

Nas escolas configuradas como *multidocentes* ou *unidocentes*²¹, esses processos de escolha de diretor são diferenciados. Na primeira modalidade, o exercício democrático baseia-se em parâmetros de escolha democrática via eleições diretas ou compactuando com a comunidade. Na escola *unidocente*, no entanto, o diretor geralmente é o próprio professor que acumula funções de responsável geral pela escola, atua como diretor, secretário, merendeiro, serviços gerais, mas prepondera a docência. Como pensar, então, uma gestão democrática em

²¹ A escola *multidocente* é aquela que tanto possui turmas multisseriadas como seriada com diversos números de professores e a *unidocente* aquela que possui apenas um professor com várias séries em uma única turma.

escolas com essa configuração organizativa na qual existe apenas um professor, que acumula diversas funções?

Diante da migração do campo para as áreas urbanas, o esvaziamento populacional crescente gerou expectativas de que as escolas rurais desapareceriam. Por parte do Estado brasileiro, apresentavam-se como alternativas à extinção, adotando o sistema de nucleação na tentativa de melhorar sua qualidade, o que não aconteceu conforme analisamos anteriormente.

3.4 O Programa Escola Ativa e a concepção de gestão democrática

A concepção de gestão enfatizada nos documentos oficiais do Programa Escola Ativa propunha uma gestão democrática através do “[...] envolvimento entre escola e comunidade, contextualizado em seus processos sociais e organizativos por meio do Conselho Escolar” (BRASIL, 2010c, p. 21). Cabe a esse Conselho congregar os segmentos escolares – gestores, professores e funcionários – e a comunidade local “[...] para, juntos, construir uma educação de qualidade e socialmente relevante” (BRASIL, 2006c, p. 50). De acordo ainda com o Projeto Base do Escola Ativa, a visão da gestão democrática do ensino público:

[...] corresponde à participação da comunidade na elaboração do projeto pedagógico da escola, na definição de prioridades e na organização de tarefas administrativas e do Projeto Base, gestão dos recursos da própria unidade escolar, bem como ao cuidado com o patrimônio da escola. Para o Programa Escola Ativa, a gestão democrática encontra-se concretizada no componente curricular “Colegiado Estudantil” e nos outros instrumentos de participação que chamam os estudantes para assumir responsabilidades ante a escola e a comunidade, valorizando a experiência extraescolar, as formas de trabalho e sobrevivência e relação com o meio ambiente que respondem juntos, pela grande diversidade das populações do campo. (BRASIL, 2010c, p. 22-23).

Ao Colegiado Estudantil cabe fortalecer a participação dos estudantes e da comunidade, estimulando “[...] a auto-organização dos estudantes, a tomada de decisões coletivas, a cogestão” (BRASIL, 2010c, p. 34). Nessa concepção, a formação do colegiado é fortalecida por uma estrutura que decorre de comitês de trabalho formados a partir das necessidades relativas à escola. Sua legitimidade é conferida em assembleia geral convocada e organizada pelo Conselho Escolar. A constituição do colegiado depende da organização dos comitês de trabalho e segue o princípio da gestão democrática.

A noção de gestão democrática apresentada no documento Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadores e Educadoras da Escola Ativa relaciona-se diretamente com a implementação de instâncias de decisão entre os vários segmentos da escola: gestores,

funcionários, professores, alunos e pais. Esse documento considera a gestão democrática associada à implementação dos Conselhos Escolares e aos Colegiados Estudantis.

A gestão democrática tem na participação um componente fundamental que requer organização, colaboração dentre outros atributos dos segmentos escolares que colaboram na aprendizagem dos estudantes. Também nesse âmbito, propõe-se articular as relações entre a escola e a comunidade, contextualizando as ações em termos de processos sociais e organizativos por meio do Conselho Escolar. Esta dinâmica concretiza-se com o estímulo à auto-organização dos estudantes, visando à formação do ser humano que não é tarefa exclusiva da escola, mas do conjunto de ações educativas escolares e não escolares. A escola, no entanto, desempenha um papel de destaque na tarefa de possibilitar o acesso ao conhecimento e de ensinar a importância de pensar sobre a vida em particular, no campo como parte da unidade social entre campo e cidade.

Assim, à escola cabe orientar e viabilizar a inserção de crianças e jovens ao contexto do qual é parte, desenvolvendo atividades curriculares relacionadas ao cotidiano, ao ambiente natural e social, à vida política e cultural e às condições materiais dos educandos, de suas famílias e demais pessoas do seu universo de relações. Entendemos que o grande desafio corresponde à concretização de uma proposta de gestão democrática, em escolas do campo com turmas multisseriadas. Principalmente porque a representatividade nessas escolas é formada, na sua maioria, somente por professores e alunos, com pouca participação dos pais.

No próximo capítulo, refletiremos sobre como essas concepções de gestão e seus mecanismos de participação, como o colegiado estudantil e o conselho escolar, são trabalhadas com professores do programa e como essas repercutem na escola.

4 A PROPOSTA DE GESTÃO ESCOLAR DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA: REFLEXÕES DOS ENCONTROS FORMATIVOS E DO MONITORAMENTO

Neste capítulo analisamos os relatórios sobre os encontros de formação, realizados em âmbito estadual (2010-2012), as concepções e os princípios da gestão escolar no Programa Escola Ativa, vislumbrando o que foi incorporado às escolas do campo com turmas multisseriadas no Rio Grande do Norte. Partimos do pressuposto de que no Projeto Base e institucional estão definidas as funções dos entes federados – União, Estados, Municípios, Distrito Federal e Universidades Públicas como referência da formação dos multiplicadores²². As responsabilidades estão distribuídas para viabilizar, da melhor forma possível, a articulação com a formação continuada dos profissionais da educação.

A opção dos executores do programa pautou-se por encontros de formação dos técnicos das Secretarias Municipais de Educação, denominados multiplicadores. Nesse processo, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC), capacitaram 157 técnicos das SME e 16 técnicos das Diretorias Regionais de Ensino (DIRED) com uma programação de seis módulos com quarenta horas-aula, totalizando 240 horas. Para compreender a dinâmica de formação, é necessário compreender a gestão operacional do Programa e as particularidades dos encontros nesse Estado, assim como a configuração da proposta de gestão democrática almejada para as escolas do campo da rede estadual de ensino.

4.1 A gestão operacional do Programa Escola Ativa

A gestão operacional do Programa Escola Ativa previa o compartilhamento de responsabilidades dos entes federados e para contemplar as dimensões de gestão, formação, execução, monitoramento e avaliação da política educacional. As atribuições das instâncias foram distribuídas da seguinte forma:

a. À Coordenação Geral de Educação do Campo, vinculada a SECADI/MEC, cabia coordenar e monitorar a implantação do Programa em âmbito nacional, proporcionar a formação dos professores pesquisadores das IPES e supervisores de curso das Secretarias Estaduais de

²² Segundo a Resolução nº 35 CD/FNDE de 14 de dezembro de 2010, no seu Art. 12, parágrafo V - professores-multiplicadores (tutores) são professores selecionados pelas secretarias estaduais ou municipais de Educação com a responsabilidade de realizar a formação dos professores das turmas multisseriadas na sua respectiva rede.

Educação (SEDUC), garantir os recursos financeiros para a formação dos professores/multiplicadores e para o pagamento de bolsas durante a implantação do Programa. Era, ainda de sua competência, oferecer os cadernos de ensino-aprendizagem e os kits pedagógicos necessários às atividades escolares; organizar e manter um sistema de gestão do Programa, em parceria com os entes federados que integravam o programa.

b. Às Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) cabia oferecer e coordenar a formação dos professores-multiplicadores, orientar os professores-formadores para atuarem nos momentos presenciais com os cursistas, e realizar o acompanhamento das turmas a distância. De acordo com os relatórios recebidos pela Coordenação Estadual do Programa, esse acompanhamento não foi realizado, porém era frequente a cobrança aos professores multiplicadores dos relatórios de formação, uma vez que esses estavam atrelados ao pagamento de suas bolsas de estudos, conforme estabelece resolução específica²³ que regulamenta o Programa.

Também eram atribuições das IPES produzir e manter atualizado um banco de dados com informações acerca da vida profissional, principalmente, dos professores-multiplicadores que atuavam junto aos municípios. Ao final do processo de formação, tinha-se apenas o registro dos dados cadastrais que não correspondia, plenamente, à expectativa da atribuição. Ademais, acompanhavam e monitoravam a frequência dos professores-multiplicadores nos cursos de formação. Promoviam o acompanhamento técnico-pedagógico, mantendo a atualização do sistema de monitoramento e avaliação do Programa; elaborar e encaminhar relatórios à SECADI/MEC.

c. As Secretarias Estaduais de Educação tinham a incumbência de constituir e manter uma equipe coordenadora estadual para articular a operacionalização do programa junto aos municípios. Ao mesmo tempo coordenar e acompanhar as atividades no âmbito do estado, planejar e acompanhar a formação dos/as professores-multiplicadores/as junto com a Instituição Pública de Ensino Superior (IPES); acompanhar, a formação dos/as educadores/as nos municípios que aderiram ao Programa Escola Ativa no Estado, mantendo, também, a atualização de um sistema de monitoramento e Avaliação.

²³ Resolução nº 35 CD/FNDE de 14 de dezembro de 2010, que estabelece orientações e diretrizes para a concessão e o pagamento de bolsas de estudos no âmbito do Programa Escola Ativa, voltado à formação continuada de professores em efetivo exercício do magistério com atuação nos anos iniciais do ensino fundamental em classes multisseriadas, durante o período de implantação e consolidação nacional do programa.

d. Às Secretarias Municipais de Educação cabia indicar um coordenador para cada 25 escolas, preferencialmente do quadro efetivo. Mantinham o assessoramento técnico e pedagógico aos educadores das escolas por meio de atividades, dentre elas, visitas técnicas às escolas, reuniões e atividades de formação em serviço. Essas funções, de fato, não se desenvolviam conforme o previsto sob o argumento de que os municípios não tinham a infraestrutura necessária, a exemplo do transporte para deslocamento dos técnicos. Os municípios também tinham dificuldades para assegurar a formação continuada e em serviço das equipes escolares, assim como para organizar e implementar os microcentros²⁴. Deviam assegurar ambiente adequado às atividades educacionais, material didático necessário e suficiente para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e o acesso da equipe técnica e formadora às escolas e às atividades nos microcentros.

Destacam-se, ainda, alguns aspectos comuns, tais como, acompanhar, monitorar e assessorar as equipes participantes. Nessa dinâmica fica evidente o modelo gerencial da nova administração pública que se caracteriza nas atuais políticas de educação brasileira. Esse modelo conforme Gajardo (1999) está ancorado na transferência de responsabilidades e de atribuições aos estados, municípios, na delegação de responsabilidades de atividades que tradicionalmente seriam desenvolvidas pelo poder central e na inclusão da comunidade local na gestão e no financiamento das unidades escolares.

Segundo Castro (2008), o modelo de gestão vertical, baseado na divisão entre aqueles que desenham e planejam e os que executam, não é mais adequado para obter-se mudanças nas atitudes e nas práticas, principalmente quando não existe comunicação entre as instâncias de distintos níveis. A autora reforça que é preciso avançar para um modelo de gestão sistêmico, centrado nos contextos reais e nas pessoas que neles atuam, definindo uma rede de comunicações com direções múltiplas e diversas.

Quanto à implementação do Programa, ainda se destacam algumas críticas do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), ao processo de sua implementação. Em *nota técnica*, de 18 de abril de 2011, apresentavam-se como problemas, as limitações das secretarias estaduais e municipais de educação frente às necessidades das escolas, o atraso na distribuição dos materiais didáticos (kits pedagógicos e os cadernos de ensino aprendizagem). Ainda consideravam a alta rotatividade dos professores e os contratos temporários como dificuldade para a continuidade no desenvolvimento do Programa. Os municípios receberam

²⁴ Microcentro é uma das estratégias do Programa Escola Ativa que proporciona a troca de experiências entre educadores que desenvolvem o Programa. É uma oportunidade para os educadores organizarem e construir novos conhecimentos, bem como, discutirem dificuldades em relação ao processo ensino-aprendizagem e à metodologia adotada. (BRASIL, 2010c, p. 43).

material em quantidade insuficiente para as escolas que a ele aderiam e o material de orientação pedagógica, distribuído pela SECADI, considerava-se defasado. Os conteúdos eram de base neoliberal e escolanovista, o que, segundo o documento, fragilizava a formação e a alfabetização dos educandos, não contemplando a autonomia no planejamento dos professores. Assim, para entendermos o processo de formação continuada proposta pelo Programa, passamos a expor o processo de multiplicação das formações em âmbito estadual.

4.2 Os encontros de formação com os professores multiplicadores do Rio Grande do Norte

Em âmbito estadual a adesão ao Programa Escola Ativa, conforme já dissemos anteriormente, consolidou-se no Plano de Ações Articuladas (PAR) (2007-2011) dos municípios. Assim, tanto os municípios quanto a Secretaria Estadual de Educação do RN assinaram o termo de adesão para execução e cumprimento das metas do programa. O quadro abaixo mostra o patamar de sua execução em 2011, relativa ao atendimento do programa no Rio Grande do Norte.

Quadro 3 - Atendimento do programa Escola Ativa no Rio Grande do Norte em 2011

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	Nº DE MUNICÍPIOS	Nº DE ESCOLAS	Nº DE PROFESSORES	Nº DE ALUNOS
REDE MUNICIPAL	155	996	1.466	24.507
REDE ESTADUAL	46	67	95	1.507
TOTAL		1063	1561	26.014

Fonte: RN (2011).

Os dados apresentados revelam, dentre outros aspectos, o que foi induzido pela política de financiamento da educação por meio de fundos (FUNDEF e FUNDEB) segundo a qual o ensino fundamental, inclusive as escolas situadas no meio rural, tornou-se, prioritariamente, competência dos municípios e apenas 67 dessas escolas são de competência administrativa estadual. Os demais indicadores, professores e estudantes, são proporcionalmente díspares.

Conforme temos mostrado, as ações do programa foram distribuídas entre instâncias e instituições, a exemplo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que, com o intuito de atender à demanda, elaborou, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e da

Cultura- SEEC, um projeto de extensão denominado *Educação do Campo e Escola Ativa*. O objetivo do projeto consistia em desenvolver um processo de formação pedagógica e de reflexão junto aos 180 profissionais técnicos²⁵ das redes públicas municipais e estadual, do Estado do Rio Grande do Norte, para, depois, multiplicarem a formação continuada dos professores que nele atuavam. A estrutura dos conteúdos de cada módulo seguiu o mesmo formato proposto no Projeto Base do Programa para todos os Estados, conforme o quadro síntese dos módulos.

Quadro 4- Síntese dos módulos de formação do PEA

Módulos	Conteúdo
Módulo 1: Metodologia do Programa Escola Ativa	Concepções e conceitos em Educação do Campo; classes multisseriadas; elementos curriculares e seus instrumentos de aplicação na sala de aula; cadernos de ensino aprendizagem, cantinhos de aprendizagem- espaço interdisciplinar de pesquisa, colegiado estudantil, escola e comunidade, microcentros
Módulo 2: Introdução à Educação do Campo	Concepções de desenvolvimento e aprendizagem. Ensino Fundamental de 9 anos e suas implicações para classes multisseriadas; principais teorias de alfabetização e seus respectivos métodos; Letramento e alfabetização; aspectos psicolinguísticos da alfabetização (desenvolvimento da escrita).
Módulo 3: Alfabetização e Letramento	Concepções e conceitos em educação do campo: Desenvolvimento sustentável; trabalho e educação; características sociais, políticas e econômicas do campo brasileiro. Heterogeneidade. Direitos humanos no contexto da política de desenvolvimento com igualdade social. Movimentos sociais do campo. (Encontros e Conferências).
Módulo 4: Práticas Pedagógicas em Educação do Campo.	Organização do trabalho Pedagógico: práticas pedagógicas em sala de aula e na comunidade; Estrutura pedagógica dos cadernos de ensino e aprendizagem; Cantinhos de aprendizagens e o uso de diferentes materiais didáticos; Interdisciplinaridade; planejamento e avaliação.
Módulo 5: Gestão Educacional no Campo	Organização da Educação Nacional. Competências e responsabilidades dos entes federados com a Educação do Campo. Conselhos de Educação no âmbito dos Sistemas. Gestão educacional: Financiamento e gestão orçamentária; Gestão de recursos materiais, gestão democrática; Gestão

²⁵ O público era formado por 157 técnicos das Secretarias Municipais de Educação dos municípios que aderiram ao Programa; 16 técnicos das Diretorias Regionais de Ensino (DIRED) da rede estadual de ensino; 1 técnico da UNDIME; 2 educadores ligados aos movimentos sociais do campo; 2 professores universitários e 4 técnicos da equipe estadual do Programa na SEEC/RN.

	de pessoas nos sistemas de Ensino, formação e valorização dos profissionais da educação na LDB e nas diretrizes e metas do PNE. Projeto Político Pedagógico.
Módulo 6: A Tecnologia na Educação do Campo	O Proinfo Escola Ativa. O campo e a tecnologia. Tecnologia na Educação. O uso das tecnologias nas Escolas Ativas. O ensino e a aprendizagem com tecnologias na Escola Ativa.

Fonte: Adaptado de Brasil (2010c).

Os encontros de formação propostos pelo Ministério da Educação foram realizados em parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC), entre 2010-2011, com os técnicos das Secretarias Municipais de Educação e técnicos das Diretorias Regionais de Educação. À medida que os técnicos participavam dos momentos distintos de formação, multiplicavam a proposta pedagógica com os professores das respectivas redes de ensino. Nesse processo de multiplicação, foram identificadas algumas dificuldades nos municípios e DIREDE, tais como: não havia a infraestrutura necessária para executar as formações, os encontros aconteciam em formas de Microcentros, realizando-as sem prejuízo dos dias letivos da escola. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a equipe estadual responsável pelo programa também enfrentavam dificuldades para concretizar o acompanhamento das formações *in loco*, sendo que o monitoramento desenvolvia-se, apenas, por meio de relatórios.

Diante do objetivo desta pesquisa, analisamos, especificamente, o módulo de número cinco que se refere à gestão da educação do campo. O módulo incide sobre os desafios e as perspectivas de organização da educação nacional, mecanismos e processos de controle e de gestão social dos sistemas de ensino, organização e funcionamento dos conselhos de escola, gestão democrática e projeto pedagógico. Ademais, se volta para os aspectos legais do Programa Escola Ativa, o projeto pedagógico, o regimento escolar e a construção da gestão nas escolas com turmas multisseriadas. Esses temas foram trabalhados com os cursistas por meio de oficinas, palestras, grupos de trabalhos, dentre outros mecanismos de discussão da temática.

Dos relatórios disponíveis sobre o módulo em pauta, destacamos as atividades desenvolvidas pelo Grupo Articulador de Fortalecimento do Conselho Escolar do Estado do Rio Grande do Norte, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte que trabalhou com a temática de Organização e Funcionamento dos Conselhos Escolares. Esse foco tinha como objetivo propiciar a discussão dos caminhos possíveis à criação, manutenção e funcionamento dos conselhos escolares, à luz dos desafios das classes multisseriadas. Com

base nos relatos dos formadores da oficina, o processo de formação gerou reflexões não só para os técnicos envolvidos no trabalho com o programa, mas também com a ampliação da percepção dos educadores vinculados ao grupo de estudos, uma vez que provocou entre os membros novas compreensões acerca das especificidades das salas multisseriadas.

A metodologia adotada nas formações consistia na composição de grupos de trabalho que possibilitassem reflexões sobre a temática, com base nas seguintes questões: quais as formas de organização democrática existentes nas escolas de atuação de cada participante? Como foram criadas essas formas de organização democráticas existentes? Como essas se manifestam?

À medida que se discutia a importância da participação da comunidade escolar na gestão democrática, os participantes registravam as várias formas de organização democrática identificadas nos seus municípios, tais como: Conselho Escolar, Colegiado Estudantil, Unidades Executoras, Sindicatos, Conselho Tutelar, Associação de Pais e Mestres, Conselho de Alimentação Escolar, Associações Comunitárias, Eleição Direta para Gestores, Associações de Bairro, Conselho do FUNDEB, Conselho Municipal de Educação, dentre outras. No entanto eram destacadas as atuações no Conselho de Alimentação Escolar e no Conselho do FUNDEB como sendo formas de organização efetiva, os quais possivelmente são fortalecidos pelas transferências de recursos financeiros.

Por outro lado, havia o consenso de que o Conselho Escolar, apesar de ser criado em alguns municípios, decorre de imposição da legislação e não tem força suficiente na perspectiva de construção da democracia participativa, considerando que essa visão de imposição se caracteriza pelas relações de poder historicamente construídas no interior das escolas, onde prevalecia o individualismo e as decisões vertilizadas. A partir desse entendimento, os participantes davam destaque à eleição direta para os gestores, realidade que está como um ideal ainda longe de ser alcançado. A maior parte dos gestores das escolas públicas dos municípios participantes é indicação política, e nas escolas do campo com turmas multisseriadas é quase inexistente.

Outro aspecto abordado em relação aos Conselhos Escolares e registrado pelos participantes foi que em grande parte dos municípios do RN esta forma de organização democrática é instituída legalmente, mas, de fato, não funciona. Não existem assembleias deliberativas e, quando estas ocorrem, são apenas referentes aos recursos financeiros. Os técnicos ao compartilhar suas vivências nos grupos registraram que, apesar da fragilidade da gestão democrática nas escolas, algumas experiências exitosas mostram avanços. Como por exemplo, alguns Conselhos Escolares e a experiência dos Colegiados Estudantis, proposta

está defendida pelo Programa Escola Ativa. Mesmo considerando essas experiências como exitosas é possível perceber, no relatório analisado desta formação, certa resistência dos que estão na escola para participarem dos colegiados. Essa resistência é histórica e tem suas raízes na falta de conhecimento e de formação de uma cultura. Observa-se, também, que entre os municípios participante da formação, 99% não possuíam legislação própria sobre a gestão democrática, de modo a atender as especificidades das escolas do campo com turmas multisseriadas e parte desse percentual desconhece o teor da Lei nº 290, do Estado do RN, que estabelece essa perspectiva de gestão democrática do ensino.

No transcorrer das formações foram demonstradas muitas inquietações por parte dos técnicos multiplicadores das SME participantes. Como central estava a indagação sobre como se daria a formação dos Conselhos Escolares, uma vez que a maioria das escolas sequer conseguira implantá-los de acordo com a legislação vigente. Havia uma série de dificuldades quanto à composição dos Conselhos, dentre as quais se alunos com menos de 12 anos poderiam ser conselheiros. A mesma pergunta aplicava-se aos professores sem vínculo empregatício e com menos de seis meses na escola, se o número de pais pode ser ampliado na participação dos Conselhos, uma vez que não há representantes de todos os segmentos. Outros aspectos mereceram atenção durante os momentos de formação: quem se responsabilizaria, caso seguisse orientações diferentes daquelas que estão na lei, pois não havia outro documento que respaldasse as decisões? Esse questionamento ao lado de outras dúvidas se ampliava acerca do Conselho Escolar enquanto espaço democrático de participação.

Durante as discussões, vários argumentos eram apresentados justificando a inatividade dos conselhos que estavam formados, dentre os quais a pouca participação dos pais no acompanhamento das atividades pedagógicas da escola; a exclusão de conselheiros quando questionavam o fazer pedagógico e a forma de avaliação; intervenções políticas partidárias nos conselhos. Com essas inquietações, é possível perceber que não havia resposta para todos que suscitavam o debate diante das peculiaridades das turmas multisseriadas, sendo que se ampliavam a cada momento. Aos técnicos multiplicadores foi sugerida a orientação do Caderno nº 09, integrante da coleção de livros do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (MEC) acerca das especificidades do campo.

Assim, segundo o relatório de formação do referido módulo, os formadores abordaram sobre a criação dos Conselhos Escolares nas escolas do campo e sugeriram alguns encaminhamentos como a sensibilização da comunidade escolar envolvendo pais, alunos, professores e funcionários. Enfatizaram, também, o regimento escolar, a formação dos

Conselhos Escolares; o Decreto Lei instituindo a criação do Conselho escolar nas Escolas do Campo. Destacaram, ainda, a necessidade de aprofundar estudos sobre o fortalecimento do Conselho Escolar; conscientização do Conselho de sua co-responsabilidade pela qualidade dos serviços prestados pela escola e esclarecimentos acerca da importância para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem na escola e sua relação com a comunidade.

No que se refere à importância do projeto político pedagógico (PPP) para as escolas do campo, as reflexões dos cursistas incidiram sobre a necessidade primordial de o Conselho Escolar mobilizar a comunidade escolar na construção desse mecanismo pedagógico. Ademais, o momento gerou amplo debate por parte dos formadores no sentido de o PPP pressupor gestão democrática, reflexão, discussão e organização escolar; alicerçar o trabalho pedagógico e nele alicerçar-se; requerer participação ampla por parte dos pais, alunos, professores, comunidade; e interferir na realidade escolar e circundante.

Com essas reflexões apresentadas pelos formadores quanto ao Conselho Escolar e ao PPP, a gestão democrática nas escolas do campo parece assumir novo formato, pelo menos no que se refere a questionamentos: como seria possível desenvolver todos esses aspectos dentro de uma escola sem que o Conselho Escolar tenha poder de mobilização? Em alguns relatos da oficina um gestor expõe: “[...] É difícil trazer a comunidade para participar do conselho, quando participa na maioria são nos eventos que a escola faz” (Gestor 1, 2012).

Diante das fragilidades da gestão democrática nas escolas brasileiras, especialmente, nas do campo, deveria haver estímulo para se criarem conselhos escolares dentre outros mecanismos que a estimulem. A mobilização e o envolvimento das pessoas de vários segmentos da comunidade escolar em decisões, nas discussões e reflexões por ocasião da elaboração e revisão do PPP em qualquer escola: assim, produzem-se inovações e, quiçá, mudanças impulsionadas enquanto prerrogativas para as pessoas se tornem sujeitos de sua própria história. Quanto a esse aspecto, Garcia e Queiroz (2009, p.119) consideram que “Ao construir o seu projeto, os sujeitos não só definem as regras que regem o coletivo e a sua identidade, como conferem consciência das possibilidades e da capacidade do grupo de levar adiante um projeto coletivo de educação.”

Nessa perspectiva da gestão escolar democrática, a concepção de educação do campo, fundamentada em práticas culturais e em sujeitos singulares, abrem-se oportunidades de inovações e mudanças na cultura escolar. Inclusive, na produção do projeto pedagógico imprimindo-se gestão democrática como possibilidade de ter-se práticas instituídas com esse caráter. No processo de formação dos multiplicadores por ocasião da escola ativa, pressupõe-se a possibilidade de novas aprendizagens, que resultaram de oficinas pedagógicas, suscitando

reflexões e diálogos entre os técnicos pedagógicos das Secretarias Municipais de Educação e coordenadores pedagógicos das escolas do campo nas DIREDE. Para os formadores, a realidade do campo antes não se constituía, de modo explícito, em objeto de reflexão das ações visando à gestão democrática das escolas públicas do RN.

4.2.1 O processo de formação na rede estadual de ensino

Concomitante à dinâmica das formações dos técnicos multiplicadores em nível estadual, os municípios e as DIREDE realizavam os momentos posteriores com as (os) professoras (es) das turmas multisseriadas. Para tanto, focalizamos os momentos formativos desenvolvidos com os (as) professores (as) da rede estadual que atuam com as turmas multisseriadas e suas repercussões no processo da gestão escolar. Nessa perspectiva, a equipe técnica responsável pelo Programa Escola Ativa vinculada à Coordenadoria Executiva de Projetos Especiais (COEP) da SEEC/RN, que coordenou a organização da formação do Programa. Os encontros foram previstos para 2011, mas só realizaram-se entre julho e outubro de 2012, quando os recursos financeiros foram disponibilizados e gastos sob a responsabilidade da SEEC/RN.

No total dos quatro encontros realizados em Natal, participaram setenta professores que atuam em 67 escolas da rede estadual situadas no campo e organizadas na forma de turmas multisseriadas. Diante do argumento oficial de limitações financeiras, apenas quatro módulos foram trabalhados com os professores, a saber: o primeiro e o segundo concentraram-se em um só encontro, contemplando a temática de organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, a estratégia metodológica do programa e os fundamentos da educação do campo. O segundo encontro abordou o terceiro módulo discutindo aspectos sobre alfabetização e letramento e as concepções de leitura e de escrita. Segundo o relatório dessa formação, os professores destacaram que ele possibilitou ampla reflexão sobre a prática pedagógica.

Os relatos a seguir revelam acontecimentos importantes da capacitação que suscitam reflexão:

O curso serviu para aperfeiçoar os meus conhecimentos e pôr em prática todos os conhecimentos e as aprendizagens aqui adquiridas. (Prof. 01, 2012).

É imprescindível que o professor participe de cursos de formação continuada para que possa refletir sobre sua prática. (Prof. 02, 2012).

O curso está sendo um momento de grande importância, pois o professor do campo, em geral, é distanciado da Secretaria. Essa ponte nos fez conhecer melhor os nossos valores. As palestras nos trouxeram grande sabedoria, pois através delas descobrimos novos caminhos. Da mesma forma está sendo com nossos alunos. Estamos voltando para a sala de aula a cada etapa da formação com vontade de fazer melhor e juntos construirmos uma educação de qualidade. (Prof. 03, 2012).

De acordo com Libâneo (2002), a reflexão sobre a prática não resolve tudo, por isso é necessário criar estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de valorizar uma sólida cultura geral. Esse componente da vida societária ajuda a trabalhar, pois consolida a capacidade reflexiva sobre os rumos da história. Estudos de Dantas (2009) sobre esse aspecto mostram o quanto é importante os professores serem formados para atuar em classes multisseriadas, construindo mediações entre a teoria e a prática. Urge, também, incentivar a autoformação, a interação com o contexto sociohistórico e cultural, agregando a pesquisa como forma de apropriação de conhecimentos que as pessoas constroem e ensinam associados àqueles reconhecidos historicamente. Para a autora, é imprescindível que a formação seja polivalente com visão ampla de homem, de sociedade e de mundo, de currículo transdisciplinar e significativo a serviço dos objetivos que a escola pretende alcançar para atender às reais exigências do trabalho docente e da aprendizagem dos estudantes.

O terceiro encontro de formação, diferentemente da proposta do Projeto Base, trouxe discussões sobre a utilização das tecnologias nas escolas do campo. Participaram desse módulo, enquanto formadores, a equipe técnica do PROINFO/RN e a equipe formadora do Programa Escola Ativa, ambas vinculadas à SEEC/RN. Nesse momento tornaram-se evidentes algumas dificuldades apresentadas pelos professores em manusear o sistema operacional do PROINFO – Linux Educacional – além da temática da infraestrutura requerida pelas escolas para a instalação de laboratórios de informática. A ausência de laboratórios nas escolas do campo do Brasil foi um problema evidenciado e discutido, conforme tabela abaixo:

Tabela 2 - Números de escolas do campo sem laboratórios do PROINFO e sem Internet		
INFRA-ESTRUTURA	ESCOLA CAMPO	%
Total	76.229	
Sem ProInfo	53.250	67,5%
Sem Internet	68.651	90,1%

Fonte: INEP (2011).

Conforme o Decreto nº 7.352/2010 Art. 6º, que orienta a elaboração de materiais pedagógicos e tecnológicos de acordo com a realidade das escolas do campo:

Os recursos didáticos pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas. (BRASIL, 2010b, p.01).

Observamos aqui que nem sempre as escolas possuem infraestrutura adequada para receber esses recursos pedagógicos e principalmente tecnológicos, sendo necessário portanto, investir na infraestrutura das mesmas. Os materiais direcionados às escolas do campo muitas vezes atendem às especificidades dos povos do campo, devendo, ser revisto de modo a proporcionar o diálogo com vistas à produção do conhecimento teórico e prático compatível com a realidade do campo.

O quarto encontro contemplou o último módulo referente à gestão educacional do campo e envolveu, além dos professores das turmas multisseriadas, gestores de escolas, técnicas das Diretorias Regionais de Educação (DIREDE), a Coordenação Estadual da Educação do Campo, equipe técnica da Coordenadoria Regional de Ensino – CORE/SEEC/RN – especialistas e pesquisadores que se dedicam aos temas da educação. Trouxe o debate sobre a gestão democrática, enfocando sua relevância como possibilidade de ter-se educação com qualidade social e política. A programação do evento contemplou palestras, mesa redonda, oficinas e relatos de experiências relacionados à Gestão Democrática, Conselho Escolar, Colegiado Estudantil, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Marcos legais da Educação do Campo.

Discussão interessante teve lugar na mesa redonda sobre os componentes do Projeto Político Pedagógico nas escolas do campo, proferida por professores da UFRN e do IFRN que trabalham com a temática da Educação do Campo. Também se destacou a discussão sobre a importância do PPP para a escola, como deve ser concebido no dia-a-dia enquanto prática dos professores, refletindo os conhecimentos e saberes que veiculam na escola. O debate deixou patente a compreensão de que a escola é um lugar onde, por excelência, circulam pessoas, conhecimentos e saberes diversos, particulares e universais.

É, portanto, um lugar dinâmico, com vida própria, cabendo aos professores e aos demais membros que atuam nesse espaço, a formar a consciência de que a escola está intimamente, imbrincada a um determinado mundo, cujos rumos estão em constante disputa. Por isso, os conteúdos que nela se ensinam e aprende não são neutros, são comprometidos com a manutenção do *status quo* ou com as transformações sociais. O que se estuda em sala de aula e em outros ambientes educativos interfere na construção social. Assim, “[...] o

projeto também é político quer queiramos ou não, pois ser político é ter uma posição contra ou favor, é esclarecer a relevância ou não de um conteúdo, o político define para onde vai a nossa pedagogia” (AZEVEDO, 2012).

O debate nessa mesa temática ainda contribuiu para elucidar o conceito de gestão democrática sob o argumento de que esse não se fecha nele mesmo, pois a gestão deve ocorrer com a participação da comunidade na vida da escola, de modo particular na construção do PPP. O processo deve considerar o contexto da educação do campo, o qual se fundamenta na cultura da terra e na identidade dos povos do campo, sem ignorar a afetividade que marca as relações entre pessoas desses povos. Os sujeitos desses territórios produzem conhecimentos ao mesmo tempo refletem sobre o seu ser e o seu fazer. Um dos expositores pontuou que a ação do professor é uma ação política assim como também é a ação da escola (AZEVEDO, 2012).

Na ocasião desenvolvesse, também, uma oficina sobre a construção do Projeto Político Pedagógico nas especificidades das turmas multisseriadas, o que resultou em um roteiro para elaborá-lo de forma coletiva. Assim como a formação dos técnicos que iriam difundir os conteúdos para os professores, realizaram-se oficinas sobre os Conselhos Escolares, conduzidas pela equipe da CORE/SEEC. Nessa oficina evidenciavam-se as mesmas dificuldades já referenciadas neste texto pelos técnicos das Secretarias Municipais de Educação em relação aos Conselhos Escolares. A comunidade não participava dos conselhos instituídos, e sua atuação era restrita a referendar ações encaminhadas pelos gestores.

Segundo o relatório do encontro, os formadores afirmaram que o conselho escolar é uma forma de participar, acompanhar e auxiliar o trabalho dos gestores escolares, contribuindo com a qualidade do ensino. O relato de experiência vivido por uma professora no Conselho Escolar mostra que a escola não tem diretor, e trabalham na escola apenas ela e a merendeira, mas o conselho a ajudava no planejamento das ações. As conselheiras com muita simplicidade mostraram que é possível sonhar, vencer os obstáculos e fazer acontecer a tão desejada participação da comunidade na gestão da escola.

Nesse encontro de formação, realizou-se, também, a discussão sobre o Colegiado Estudantil, um dos componentes do Programa Escola Ativa que, segundo o Projeto Base, se constitui em um coletivo de representantes dos comitês, proposto para favorecer a implantação da gestão democrática e fortalecer a participação dos (as) educandos (as) e da comunidade. Sua função é estimular a auto-organização por meio de decisões coletivas, do planejamento e da execução de tarefas, assim como da coordenação de assembleias. “O Colegiado Estudantil terá sua representação no Conselho Escolar, estrutura prevista na

LDB/96, que reúne também os educadores e a comunidade” (BRASIL, 2010c, p. 43- 44).

Nessa formação os professores foram orientados a entender como organizar o Colegiado junto aos estudantes, ressaltando-se a estrutura que seria definida por meio da organização de comitês de trabalho, em que são eleitos os estudantes para constituí-los conforme as orientações que decorrem das necessidades da escola. O colegiado ganha legitimidade em assembleia geral convocada e organizada pelo Conselho Escolar. Para compreender melhor a constituição do colegiado estudantil, seguem descritas as fases de sua organização.

Quadro 5 - Sínteses das fases de organização do Colegiado Estudantil

SENSIBILIZAÇÃO	ORGANIZAÇÃO E IMPLANTAÇÃO	DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO
Período em que a (o) educadora(or) orienta os(as) educandos (as) sobre a importância, a função, a finalidade e a organização do Colegiado, sensibilizando-os a participarem ativamente de todo o processo.	Planejamento e realização da primeira reunião geral, presidida pelo educador (a) e representante do Conselho Escolar (se já estiver organizado). Nessa reunião serão definidos os Comitês de Trabalho levando em conta as necessidades da escola.	Objetiva desenvolver as ações efetivas dos Comitês. É fundamental o monitoramento e a avaliação do processo, que se dará por meio de reuniões sistemáticas e frequentes para avaliação e redefinição dos planos de ação.

Fonte: Brasil (2010c).

Para que esse colegiado assuma a configuração pretendida, é necessário que os estudantes compreendam o processo, bem como sua importância enquanto componente curricular, a começar da fase de sensibilização que envolve também os pais e outras pessoas da comunidade. Em seguida, os estudantes escolhem, livremente, os representantes dos comitês a serem criados na escola e do qual desejam participar. O material discutido apresenta, ainda, a sugestão de criar comitês com funções diversas.

1. Comitê de Atividades Culturais - responsável pela organização de eventos culturais na escola. É responsável por estimular o gosto pela cultura, incentivando a criação de grupos de teatro e de pequenos projetos de resgate cultural.
2. Comitê de Meio Ambiente - promove campanhas, elabora projetos e sensibiliza a comunidade escolar e local sobre a importância de preservar o meio ambiente.

3. Comitê de Recreação - planeja atividades recreativas a serem desenvolvidas no horário do recreio/intervalo e nas atividades conjuntas com a comunidade escolar e local, e promover momentos de integração (BRASIL, 2010c).

Quanto a essa organização em comitês, os relatos de professores, apresentados nos relatórios de formação, evidenciam que os estudantes querem exercer seu papel no Colegiado Estudantil: “[...] Eles se empolgam para participar dos comitês, alguns são tímidos, mas não deixam de participar assim mesmo. O comitê que eles mais gostam é da recepção, da organização e da leitura.” (Prof. 1, 2012) “[...]Incentiva os alunos na auto-organização, uma vez, que nas escolas do campo não há gestor na própria escola, descentraliza o trabalho do professor. ” (Prof. 3,2012). Esses relatos dos professores mostram que, muitas vezes, os estudantes entendem o colegiado como um grupo de pessoas que ajudam a escola, seja na fila da merenda, na organização da sala, não percebendo a dimensão real de participação na gestão.

Nesse sentido, Gracindo (2006) considera que experiências de participação em escolas brasileiras são confundidas com execução de tarefas determinadas pela escola. Assim, o sentido de participação dos colegiados, inclusive dos Conselhos Escolares, é, sobretudo, o de compartilhar decisões a serem executadas pela escola. O grande desafio, portanto, nas trocas de experiências é conferir efetividade às ações dos colegiados que se conduzam ao exercício da cidadania das crianças, profissionais da educação e demais representantes da localidade na qual a escola se encontra.

Por fim, a prática dos formadores desse módulo foi desenvolvida, respeitando o princípio da Educação do Campo, as necessidades e as dificuldades que os participantes enfrentavam e, ao mesmo tempo, buscando apontar alternativas de organização do trabalho escolar. Oportunizou aos participantes pensar sobre a escola em novas perspectivas, relacionando-a com a comunidade e dialogando sobre alternativas que a implicam, tomando-a como parte do seu convívio e responsabilidade social, enquanto organização social que contribui para que nela se desenvolva uma gestão de natureza democrática. Diante dessa proposta de gestão democrática analisamos, a seguir, os relatórios de monitoramento produzidos em 2012, pela equipe estadual da SEEC, responsável pelo Programa Escola Ativa, na tentativa de identificar em que sentido as formações repercutiram na gestão de escolas da rede estadual que a ele aderiram.

4.3 Acompanhamento e monitoramento às escolas do campo no Rio Grande do Norte

O monitoramento considerado como um conjunto de estratégias destinadas a realizar o acompanhamento de uma política (programa ou projeto) constitui-se uma ferramenta importante de intervenção ao longo da implementação de uma política pública, indicando os rumos subsequentes. Para Garcia (2001), o monitoramento contempla a ideia central de que auxilia os processos avaliativos, enquanto parte essencial. Assim,

Quem não monitora os problemas que deve resolver e o resultado das ações com as quais pretende enfrentá-los não sabe o que acontece por conta do seu agir e nem que mudanças provocaram com a sua ação. Não sabe por onde anda, não consegue avaliar a eficiência e a eficácia de suas intervenções. (GARCIA, 2001, p. 33).

Nessa perspectiva, em 2012 a equipe estadual responsável pelo Programa Escola Ativa realizou o monitoramento em 52 escolas da rede estadual, contando com o apoio da equipe técnica do setor pedagógico das DIREDE. O monitoramento era uma exigência da SECADI/MEC, pois, de fato, apresentava como objetivo avaliar a implementação do programa nas redes de ensino. Para realizá-lo, foram encaminhados aos Estados instrumentos compatíveis com os indicadores a serem considerados, dentre os quais a formação dos professores, tempo de serviço, experiência com as turmas multisseriadas e vínculo empregatício. Em relação à escola, observaram-se indicadores referentes à infraestrutura, à gestão escolar. Em relação ao programa, observou-se a utilização das estratégias metodológicas.

No relatório síntese do monitoramento foram aplicados sessenta e dois questionários junto aos professores da rede estadual que atuam nas escolas atendidas pelo Programa. Constatamos que, em relação ao item da formação inicial, 38,8% tinham formação superior em Pedagogia; 33,8% possuíam pós-graduação *lato sensu*; 12,9% tinham somente o magistério; 12,9%, outras licenciaturas; e 1,6% tinham apenas o ensino médio. Quanto ao vínculo empregatício com a rede estadual, 88,8% dos professores são efetivos; 4,8% são contratos temporários; 1,6% cedido pelo município; e 4,8% trabalhavam com horas suplementares. O tempo de serviço e a experiência dos professores que atuam em turmas multisseriadas também constam nos indicadores monitorados.

Outro item que consideramos na análise do relatório foi o tempo de serviço dos professores que atuam nas escolas do Programa. Constatamos que dentre os 62 professores, 20,9 % tinha apenas um ano em efetivo exercício; com até dez anos de tempo de serviço

temos 9,7% dos professores. Vimos também que esse mesmo percentual se evidencia entre os professores que possuíam até vinte anos de tempo de serviço. Acima deste intervalo de tempo, temos um percentual de 59,7%, que correspondia à maioria do universo dos professores.

Analizamos também a experiência desses profissionais com a multisseriação. Foi constatado que 25,9% desses profissionais possuem até um ano de experiência, fato este decorrente do último concurso para professores da rede estadual. Os professores com até dez anos de experiência representam 32,3% desses profissionais; com até vinte anos temos 12,9% dos professores; acima de vinte e cinco anos temos 22,5%; e não responderam 6,4%.

Em relação à infraestrutura das escolas, dentre as 52 monitoradas, 37 funcionavam em prédios próprios; 13 em prédios cedidos pelas prefeituras municipais e setores privados; duas delas em prédios alugados pela Secretaria Estadual de Educação. Todas as escolas monitoradas tinham energia elétrica. A precariedade mostra-se além da improvisação, que redundava em ambiente inadequado ao trabalho pedagógico. Prevalece, também, a premência de manutenção da parte física desses ambientes.

Na análise dos instrumentos respondidos pelos professores confirma-se que existe direção em apenas trinta e três escolas dentre as 52 integradas ao Escola Ativa. Em dezenove delas não se constata a presença desses profissionais. Os dados mostram, ainda, que a maioria das escolas que possuem direção não funciona somente com turmas multisseriadas. Nelas existem turmas seriadas do Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais quanto finais.

Em relação ao colegiado estudantil, constata-se que das 52 escolas monitoradas 22 disseram que o colegiado era atuante, 17 escolas que o colegiado era pouco atuante e 13 escolas não tinha atuação. Observa-se no relatório síntese do monitoramento que mesmo a maioria das escolas apresentando como atuante o colegiado estudantil, existia uma confusão sobre o entendimento de participação, entendendo essa atuação apenas como cumprimento de tarefas na escola por parte dos alunos.

Os instrumentos de controle e de monitoramento da gestão estudantil são: 1- Livro de Atas para registro das Reuniões Gerais; 2- Cartaz dos Combinados, onde devem estar registradas normas definidas entre educador e educandos para a vivência democrática; 3- Ficha de controle de presença; 4- Caixa de Sugestões; 5- Caixa de Compromissos, 6- Caderno de autoavaliação do educando, em que ele fará reflexões sobre sua aprendizagem e envolvimento no Colegiado Estudantil (BRASIL, 2010b).

Figura 1 - Caixa de Sugestões e caixa de compromisso

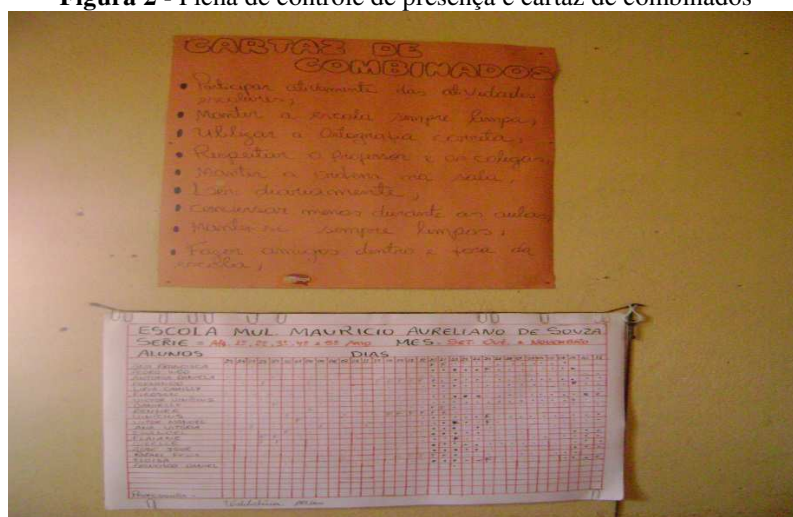


Fonte: RN (2011).

A caixa de sugestões e a caixa de compromissos servem, respectivamente, para que as crianças expressem sugestões sobre o trabalho pedagógico e registrem voluntariamente as atividades que decidiram desempenhar, além dos compromissos assumidos (BRASIL, 2010b).

Segundo os dados referente a utilização desses instrumentos observamos que 19 escolas utilizavam com frequência, 18 com pouco uso e 15 não utilizavam.

Figura 2 - Ficha de controle de presença e cartaz de combinados



Fonte: RN (2011).

A ficha de controle de presença é entendida como instrumento de desenvolvimento da autonomia, pois são os próprios alunos que controlam sua presença e apresentam um relatório de controle de frequência ao professor no final de cada mês, sem que este precise

fazer a chamada diariamente. O cartaz de combinados é um cartaz elaborado pelos alunos, com a ajuda do professor, onde constam os combinados (regras, normas) estabelecidos entre ambos para relação de convivência harmoniosa; e as responsabilidades da turma para o sucesso do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2005, p.96, p.98). Observamos que todas as 52 escolas monitoradas pela equipe estadual do Programa Escola Ativa utilizavam os instrumentos acima citados.

O Projeto Base também relaciona a autonomia com a responsabilidade assumida ao realizar tarefas, tanto coletivas quanto individuais (BRASIL, 2010c, p. 31), e com a existência de alunos que assumam a função de monitores de seus respectivos grupos de estudo prontos a auxiliar o professor no trabalho pedagógico.

Anteriormente, vimos que os comitês de trabalho estimulam à autonomia, porém, têm função voltada à realização de tarefas e não à tomada de decisão. Organizadas em comitês, as crianças assumem algumas responsabilidades. Comprometem-se a cuidar da horta, a limpar o pátio, a ajudar na organização de festas e a recepcionar os visitantes. O Colegiado Estudantil, formado por representantes dos comitês, parece ser o elemento de participação mais direta na gestão, pois os alunos membros do Colegiado devem fazer parte do Conselho Escolar.

Em relação ao conselho escolar, constatamos que 34 escolas possuíam conselho escolar, desse universo apenas 16 afirmaram que o conselho era atuante e participativo, 14 escolas não tinham o conselho escolar e 4 não responderam ao questionário. Ou seja, o conselho escolar um dos mecanismos de participação mais importante da gestão democrática, ainda tem dificuldades de efetivar-se nesse tipo de organização escolar que são as escolas com turmas multisseriadas, estes conselhos estão presentes exatamente nas escolas onde está instituída a direção escolar.

O Programa Escola Ativa sugere também o envolvimento da escola com a comunidade, utilizando-se de estratégias tais como: assembleia geral que consiste em reuniões de pais, estudantes e professores com a finalidade de debater sobre questões pedagógicas, administrativas e financeiras; o dia da conquista, dia destinado a apresentação à comunidade dos bons resultados conquistados pelos estudantes em relação ao processo ensino e de aprendizagem e a participação nas ações do colegiado estudantil; oficinas para integrar a comunidade com os professores e estudantes; palestras e eventos. (BRASIL, 2010c, p.51).

Essas estratégias deveriam promover a participação da escola e da comunidade em geral, para discutir e deliberar sobre melhorias e dificuldades apresentadas pela escola. Contudo, o que percebe-se é que das 52 escolas da rede estadual que implantaram o programa,

26 escolas informaram que a participação da comunidade ainda é pouco participativa, sendo evidenciada essa participação em eventos como festas juninas, dia das mães, entre outros.

As práticas mais democráticas entre escola e comunidade parecem estar relacionadas ao espaço aberto na escola para que a comunidade seja escutada. Em algumas escolas parece ter proporcionado, além da simples possibilidade de expressar opinião, um espaço também de luta por direitos. Observa-se a isso, a mobilização da comunidade quando a escola corre riscos de deixar de existir, mesmo funcionando em situações precárias, como relatado antes, a comunidade considera a escola como um espaço onde a participação pode acontecer.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história da educação brasileira, constata-se as condições de abandono e escassas políticas educacionais adequadas às populações que vivem e trabalham na zona rural. Os programas ou projetos de ensino oficiais implantados nas escolas rurais foram marcados, predominantemente, pela improvisação, por ações transitórias desconhecendo-se particularidades que requeriam adequados espaços escolares, currículo, material didático, e calendário escolar compatível com os ciclos das atividades do trabalho na agropecuária e agroindústria. Cabe lembrar que ao longo da história do Brasil o trabalho infantil foi considerado natural e por isso era admitido sem nenhum controle por parte do Estado, dentre outras razões, em decorrência da pobreza, para complementar a subsistência da família.

Na realidade as escolas rurais, com a denominação que recebeu por muito tempo permanecem incólumes às críticas de intelectuais acadêmicos dentre outros que se dedicaram às causas do *homem trabalhador do campo*, discriminado e ao abandono por parte do Estado e da sociedade. Por isso a educação e o ensino que eles se destinavam (e ainda se destina) carrega as marcas de que tem-se falado ao longo desse texto. Pouco importava (ou importa), se, dentre outros aspectos desfavoráveis, as crianças de diferentes séries e idades, com distintos níveis desenvolvimento e capacidades de aprender fossem (ou sejam) colocadas em uma única sala, no mesmo horário sob a responsabilidade do ensino por um só professor. As conhecidas salas multisseriadas como são assim organizadas, carregam o estigma da incompetência de quem nelas ensina, símbolo de pouca efetividade e qualidade.

A literatura aqui referenciada acena com a compreensão que as classes multisseriadas poderiam contribuir para a permanência dos sujeitos no campo, possibilitando escolarização sem sair do lugar em que vivem. Vistas de forma natural, não parece haver, por parte do Estado brasileiro, vontade política suficiente para superar os problemas a que estão submetidas. Urge que as escolas rurais de então e, conforme a nova concepção, as escolas do campo, sejam laçadas a um novo patamar que não basta as crianças estudarem no lugar onde vivem ou no entorno. O argumento de permanecer no campo, não é suficiente, senão que a escola na qual estuda seja um espaço de direito à atenção específica de um professor para cada série ou ano de escolarização, que não está submetido situações de trabalhar com turmas multisseriadas. Esse embate leva às indagações do tipo: o que leva o Estado brasileiro a insistir na permanência de turmas multisseriadas, apenas no campo? Com essa alternativa naturalizada, estará assegurado à parcela de crianças e adolescentes do campo o direito à

universalização da educação, ou seja, ao acesso, permanência e sucesso em todos os níveis e modalidades de ensino?

Entendemos pois que as escolas do campo organizadas com turmas multisseriadas necessita de outros olhares, não se pode exigir qualidade no ensino nesse tipo de organização, se na sua grande maioria não possuem a infraestrutura mínima necessária para o seu funcionamento, os professores ainda não têm formação adequada e vivem no isolamento, sem uma equipe pedagógica para orientar a proposta pedagógica dessas escolas. Nesse sentido, tratar com naturalização esse tipo de organização, como se fosse a única possibilidade de oferta à educação pelos sistemas, é negar o direito aos sujeitos do campo de ter acesso a uma escola com todos os níveis de ensino, no lugar onde vivem, com condições adequadas de funcionamento e com uma proposta pedagógica que respeitem suas especificidades.

Vimos no decorrer desse estudo que, no âmbito dos Estados e Municípios brasileiros, o Programa Escola Ativa (PEA), ação do MEC, nos anos de 1998 a 2012, foi implementado para as redes públicas, com mediação das secretarias de educação. Com as alterações da gestão do PEA em 2007, notamos que a reformulação do Projeto Base (2008, 2010) e do Caderno de Orientações para a Formação de Professores (2009), incorporam o debate da educação do campo ao ancorar-se nos Marcos Normativos, com ênfase para as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002 e Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008).

Segundo orientação do projeto base da escola ativa, o processo de gestão deveria ser fundamentado no projeto pedagógico, porém, considerando-se a organização escolar como um processo dinâmico é imprescindível que os educadores estejam preparados, para, atuarem como profissionais na gestão e da organização da escola. Dentro os atributos de sua formação estão o pleno conhecimento das políticas educacionais, ou seja, das ações políticas voltadas a população do campo.

Enfatizamos que, esse processo de formação continuada do PEA, apesar das mudanças, alterações e adaptações do texto da política para materializar uma proposta de formação continuada para os professores do campo, na prática percebemos pequenos resultados educacionais qualitativos, uma vez que as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo precisa chegar ainda mais no chão da escola. Nesse aspecto, o Programa Escola Ativa consolidou alguns avanços na formação continuada dos professores, a presença das universidades no processo de implementação de suas ações expande de forma paulatina os conhecimentos dos marcos normativos da educação do campo aos gestores, técnicos municipais e professores, entretanto percebemos, que a elaboração da proposta dos

módulos de formação aconteceu de forma verticalizada, sem discussões com as universidades e movimentos sociais do campo, sendo instituída apenas pela SECAD/MEC como também acontece com outros Programas. Consideramos que o PEA trouxe também contribuições na valorização dos professores, a propor uma formação específica para esses profissionais, trazendo reflexões sobre suas práticas pedagógicas.

No espaço escolar, a forma de gestão proposta no programa é centralizada no aluno, instituindo colegiado estudantil com o poder de estabelecer acordos para a gestão administrativa e disciplinar da escola, resultando em acordos que atendam às necessidades e conveniências da comunidade escolar. A proposta era formar alunos para a tomada de decisões, para o trabalho cooperativo, a liderança e a conquista da autonomia. Da mesma forma, este programa propõe fortalecer as relações entre a escola e a comunidade, envolvendo-a no processo de gestão.

Nesse sentido a gestão democrática não se identifica com decisões que se limitam a aspectos e a ações secundárias, fragmentadas e isoladas da unidade escolar. Não se resume apenas ao conjunto de ações organizadas e compartilhadas em benefício da escola, mas, expressa uma concepção de educação, de sociedade, de vida que requer interatividade, postura política. A sua condução envolve, portanto, um diagnóstico da realidade que visualize sucessos e dificuldades, para, com base nele, repensar, coletivamente, soluções para problemas prioritários. Ou seja, o que é essencial e se justifica enquanto empenho coletivo para tornar a educação um bem público, direito de todos, dever do estado e da sociedade.

Assim, o exercício da gestão democrática na escola deve assumir um significado político, social e pedagógico. Pois, os dirigentes e demais beneficiados com educação pública e gratuita, precisam compreender que essa perspectiva corresponde a um projeto de educação, de escola e de sociedade diferente daquela que prevalece na sociedade brasileira. Que se traduz em mudanças de postura, a novas aprendizagens correspondentes à convivência humana que contribuem para a formação de uma cultura democrática.

A reflexão contida nesta dissertação de mestrado traz esse pensamento que a participação das comunidades e dos estudantes na gestão escolar é limitada e instrumental. O programa fundamenta-se em concepções gerenciais de gestão, de característica estratégica e não política, o que faz com que a participação ocorra como transferência de tarefas e responsabilidades e não como tomada de decisão.

A pesquisa nos possibilitou perceber o Programa Escola Ativa sob um novo olhar, na perspectiva de compreender de que maneira essa ação, enquanto política pública para a Educação do Campo foi significativa e de que forma contribuiu para que o homem do campo

vislumbrasse e vivenciasse uma melhoria em sua vida, não apenas no tocante aos aspectos educacionais, objetivo primeiro do Programa, mas também no sociocultural e econômico. Não podemos deixar de considerar, a partir das análises dos relatórios, que na percepção dos sujeitos, o PEA se caracterizou como um marco no que se refere a iniciativa de formulação de uma política pública brasileira voltada para uma classe social menos favorecida e esquecida, tendo em vista a escassez de ações, programas e projetos destinados a essa população.

Por outro lado, a participação da comunidade e dos estudantes na gestão escolar, é considerada com limites e de forma instrumental, pois, fundamenta-se em concepções gerenciais, com características estratégicas e não políticas. Desses componentes resulta que a participação se configura enquanto transferência de responsabilidades e a tomada de decisões se limite ao núcleo gestor e não à coletividade. Concretiza-se, assim, o consenso neoliberal segundo o qual a comunidade interna e externa não é “autorizada” a tomar decisões realmente importantes, senão seguir o que é decidido por outrem, externo à instituição escolar.

Entendemos que para assegurar espaços de participação dos (as) educadores (as), dos (as) educandos (as) e dos pais na vida da escola é necessário ter-se uma visão de conjunto, associada às ações cooperativas, assim como criar clima de relações de confiança e de reciprocidade. Implica, também, a valorização das capacidades e aptidões dos membros da escola, a quebra de barreiras que separam, demandas de trabalho centradas em ideias e não em indivíduos isoladamente.

Consideramos que apesar do Programa Escola Ativa propor uma gestão democrática para as escolas do campo com turmas multisseriadas, os relatórios analisados mostram que os desafios para a concretização dessa proposta são bastante contundentes tais como: a participação da comunidade nas decisões da escola são eventuais; os conselhos escolares na maioria das escolas não são atuantes; os colegiados estudantis mesmo incentivando a liderança dos estudantes, muitas vezes, é compreendido apenas como o cumprimento de tarefas proposta pelo professor. Por tanto, faz-se necessário que os membros dos conselhos escolares superem os obstáculos e se organizem a partir de iniciativas coletivas, reconhecendo o seu poder de decisão nas questões que lhes dizem respeito, intervindo com responsabilidade social e política. Contudo não podemos negar a importância que esse programa teve para escolas do campo com turmas multisseriadas, pois de uma certa forma, durante o tempo de atuação do Programa Escola Ativa, esses tipos de escolas saíram do seu anonimato.

Acreditamos que o Programa Escola Ativa como política de governo cumpriu seus objetivos, mas quanto à política pública para educação do campo, esses objetivos não se concretizaram e sem acontecer uma avaliação mais ampla, a SECAD/MEC finaliza suas ações

em 2012 substituindo - o pela Escola da Terra. Precisamos ficar atentos, para que esse novo Programa não seja mais uma medida política elaborada para que as escolas executem e apliquem as coordenadas dadas, mas que traga de fato diálogos com os sujeitos do campo, proposta pedagógicas que valorizem os espaços campestinos e suas especificidades.

REFERÊNCIAS

- ABRÚCIO, Fernando Luiz. Os Avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. (Orgs.). **Reforma do estado e a administração pública gerencial**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.
- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Por uma Educação Básica do Campo; 2).
- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- AZEVEDO, Márcio Adriano. Projeto Político Pedagógico das Classes multisseriadas. In: SEMINÁRIO SOBRE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO SOBRE AS CLASSES MULTISSERIADAS, 2012, Natal, RN. **Mesa redonda...** Natal, 2012.
- AZEVEDO, M. A.; QUEIROZ, M. A. Políticas de educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiência em município do Rio Grande do Norte. In: HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel Antunes (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminho da Educação do Campo; 2).
- AZEVEDO, Marcio Adriano de. **Avaliação do Programa Escola Ativa como Política Pública para Escolas Rurais com Turmas Multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009)**. 2010, 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- AZEVEDO, Marcio Adriano de. Política de educação do campo: concepções processos e desafios. In: CABRAL NETO, A. et al. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livros, 2007. p. 145-169.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias Para La Educación**: examen del Banco Mundial. 1996. (El desarrollo en la práctica). Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.p>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOMENY, Helena. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. 2014. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>>. Acesso em: 15 maio 2014.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 147-176.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de Dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, 20 dez. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 23 ago. 2013.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 04 out. 2012.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 05 out. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, 13 set. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 23 ago. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro De 1996 Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 dez. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 23 ago. 2013.

BRASIL. Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007 Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, 24 abr. 2007.

Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 23 ago. 2013.

BRASIL. Decreto nº 2.264, 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, 27 jun.1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm>. Acesso em: 23 ago.2013.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 nov. 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 2 ago. 2013

BRASIL. **Lei Geral de Ensino, de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 15 out. 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em 23 ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.172/2001, 09 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 dez. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 24 ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.274/2006 BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 fev. 2006. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 23 ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 23 ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996c. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 ago. 2013.

BRASIL. Lei nº11.494/2007, de 20 de Junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 24 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 abr. 2008b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 3 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 23 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo de Fortalecimento da Escola. **Normas para o financiamento de projetos educacionais no âmbito do FUNDESCOLA**. Brasília: FUNDESCOLA; FNDE, 2000. 125 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 35, de 14 de dezembro de 2010. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo no âmbito do Programa Escola Ativa e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010a. Disponível em:

<https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000035&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 22 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia para a formação de professores da Escola Ativa**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal da Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e a educação do campo**. Brasília: MEC, 2006c. 91p. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; 9).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto base**. 2.ed. Brasília: MEC, 2010c. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192>. Acesso em: 3 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa**: orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Relatório de avaliação de 10 anos do Programa Escola Ativa**. Brasília: MEC, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base**. Brasília, 2008c. (Programa Escola Ativa).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Relatório de Gestão da Coordenadoria Geral da Educação do Campo**. Brasília: MEC, 2007c.

BRUNO, Lúcia. Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 15-45.

CABRAL NETO, A. et al. (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional**. Brasília: Liber Livro, 2007. p. 13-46.

CABRAL NETO, A.; RODRIGUEZ, J. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, A. et al. (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional**. Brasília: Liber Livro, 2007. p. 13-46.

CABRAL NETO, Antônio; SOUZA, Antônio Lisboa Leitão; QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Trabalho docente**: desafios e contradições no cotidiano da educação básica. Mercado das Letras, 2013.

CALAZANS, M. J. C.; SILVA, H. R. S. Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL, 1982, Ijuí. **Anais...** Ijuí: INEP, 1982. 307p.

CALAZANS, M. J. Educação no meio rural. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. A escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 87-132.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, A. et al. **Pontos e contrapontos da política educacional**. Brasília: Liber Livro, 2007.

D'AGOSTINE, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. 2009. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DANTAS, Márcia Maria Avelino. **Escola ativa como semeadora de sonhos nas turmas multianuais**: representações das(os) professoras(es) da microrregião de Mossoró-RN. 2010. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: JESUS, Sônia Meire Azevedo de; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004. (Por uma Educação Básica do Campo; 5).

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **A gestão da educação na sociedade mundializada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 237p.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 295-316.

FREIRE, Jaqueline Cunha da Serra; OLIVEIRA, Ilda Estela Amaral; LEITÃO, Wanderléia Azevedo Medeiros. Políticas públicas e classes multisseriadas: (des)caminhos do Programa Escola Ativa no Brasil. In: HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel Antunes (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 231-249.

FURTADO, Erica Luisa Matos. **Políticas educacionais e gestão democrática na escola**. 2005. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

GAJARDO, Marcela. **Reformas Educativas en América Latina: Balance de una década**. Santiago, Chile: PREAL, 1999. Disponível em: <http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Reformas_educativas_balance_de_decada_PREAL.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2013.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Embates pedagógicos e organizacionais de educação**. Natal: EDUFRRN, 2009.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Planejamento e relações de poder: antagonismos na política educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 43, n. 29, p. 182-207, maio/ago. 2012.

GARCIA, Ronaldo Coutinho. Subsídios para organizar avaliações da ação governamental. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 23, p. 7-70, 2001. Disponível em: <<file:///C:/Users/Biblioteca%20NEPSA/Downloads/72-251-1-PB.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bialho. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente**. 2009. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: _____. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel Antunes (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2011**. Brasília, 2011.

LEITE, Celani Sérgio. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. **Gestão democrática Escolar**. 2008. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2666/gestao-democratica-escolar>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Cadernos de Gestão).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.65, n.150, p.407-425, maio/ago. 1984.

MARTINS, J. S. **A chegada do estranho**. São Paulo: Hucitec, 1993.

McEWAN, P. J.; BENVENISTE, L. The politics of rural school reform: Escuela Nueva in Colombia. **Journal of Education Policy**, v. 16, n.6, p.547-559, 2001.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boi Tempo, 2005.

MOLINA, Monica C.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Por uma Educação do Campo; 5).

NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Estado de São Paulo, Assis, 2003.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 15 dez. 2013.

PAIVA, Wilson A. A formação do homem no Emílio de Rousseau. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 323-333, maio/ago. 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P., ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SANTOS, Stella Rodrigues dos. As potencialidades do heterogêneo nas classes multisseriadas do meio rural. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE, 17. 2005, Belém. **Anais...** Belém: UFPA, 2005.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, p. 5-27, 4 jul. 1995. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>>. Acesso em 05 out. 2012.

QUEIROZ, Maria Aparecida; AZEVEDO, Marcio Adriano. Políticas de educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriada: experiência em município do Rio Grande do Norte. In: HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel Antunes (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.61-70.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. **A Questão Rural e os desacertos da educação: o caso de Ceará-Mirim**. Campinas, 1984. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1984.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. **EDURURAL/NE no Rio Grande do Norte: o desafio de transformar a administração educacional municipal (1980/1985-1987)**. 1997. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Relatório Final das formações do Programa Escola Ativa**. Natal: SEEC, 2012.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Relatório de Gestão o Programa Escola Ativa**. Natal: SEEC, 2007.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Relatório de**

Gestão o Programa Escola Ativa. Natal: SEEC, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias Pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. 474 p.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHIEFELBEIN, E. et al. **En busca de la escuela del siglo XXI:** puede darnos la pista la escuela nueva de Colômbia? Santiago: UNESCO, 1992.

TEODORO, Antônio. **A construção política da educação:** Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo. Porto: Afrontamento, 2001.

TORRES, R. M. **Alternativas dentro de la educación formal:** el programa Escuela Nueva de Colombia. Perspectivas, n. 84. París: UNESCO, 1992. Disponível em: <<http://www.lppuerj.net/olped/documentos/1584.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2012.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto de extensão Educação do Campo e Escola Ativa.** Natal, RN, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório Final das formações do Curso de extensão Educação do Campo e Escola Ativa,** Natal, RN, 2011.

VAINFAS, Ronaldo. **Dicionário do Brasil Imperial.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

VEIGA, I. P. de A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VENDRAMINI, C.R. A escola diante do multifacetado espaço rural. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 21, n.1, p. 145-166, jan./jun. 2004.

WITTMANN, L.C.; FRANCO, E.D.P. **Situação e perspectivas da administração da educação no Brasil.** Brasília: ANPAE, 1998. (Estudos e Pesquisas; 1).

ANEXOS

**ANEXO A – INSTRUMENTO DE MONITORAMENTO DO PROGRAMA ESCOLA
ATIVA**



**GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA - SEEC
COORDENADORIA EXECUTIVA DE PROJETOS- COEP/COASE**

INSTRUMENTO 1

MONITORAMENTO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA

1-IDENTIFICAÇÃO:

Município:-

Escola:-

Código do INEP:-

Número de Alunos: 1º Ano () 2º Ano () 3º Ano() 4º Ano() 5º Ano ()

Ano de implantação do Programa Escola Ativa:

Prédio: () Próprio () Alugado () Cedido () Doado () Conveniado

A escola funciona em área e/ou comunidade de:

() Assentamento () Quilombola () Indígena () Outros

A escola possui:

**Ato de criação ()Sim Regimento () Sim Conselho Escolar () Sim
()Não () Não () Não**

**Unidade Executora () Sim Biblioteca () Sim Proinfo Rural() Sim
() Não () Não () Não**

Saneamento () Sim Energia elétrica () Sim Água encanada () Sim
básico () Não () Não () Não

Refeitório () Sim Cozinha () Sim Conjunto mesa/cadeira () Sim
() Não () Não () Não

Direção () Sim () Não

Quantos funcionários? _____

Identifique: _____

Que tipo de recurso a escola recebe:

() PDDE () PDDE CAMPO () PDE ESCOLA () PAGUE () Outros.

Quais? _____

Os alunos utilizam o transporte escolar para ir à escola: () Sim

() Não

2-PERFIL DO EDUCADOR:

2.1-Nome: _____

2.2-Formação:

() Ensino Médio. Qual curso? _____

() Cursando Nível Superior. Qual? _____

() Curso Superior. Qual área? _____

() Pós- Graduação. Qual Área? _____

2.3 – Vinculação:

() Efetivo () Contrato temporário () Estagiário.

2.4- Tempo de serviço: _____

2.5-Experiência profissional:

() 1ª Fase do Ensino Fundamental. Multisseriado. Quantos anos? _____

() 1ª Fase do Ensino Fundamental. Regular. Quantos anos? _____

() 2ª Fase do Ensino Fundamental. Quantos anos? _____

() Ensino Médio. Quantos anos? _____

ELEMENTOS E INSTRUMENTOS DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA:

3-Colegiado Estudantil:

() Implantado e atuante;

() Implantado, mas pouco atuante;

() Implantado, mas sem nenhuma atuação ; () Não implantado. Por quê? _____

3.1- Comitês:

() Implantados. Quais? _____

Comitê mais atuante: _____

Comitê menos atuante: _____

() Não implantado. Por quê? _____

3.2- Caixa de Sugestão:

☐ Uso freqüente; ☐ Pouco Uso; ☐ Não Implantada.

3.3- Caixa de Compromisso:

☐ Uso frequente; ☐ Pouco Uso; ☐ Não Implantada.

3.4- Caderno de autoavaliação:

☐ Uso frequente; ☐ Pouco Uso; ☐ Não Implantada.

3.5- Ficha de Controle da Presença:

☐ Uso frequente; ☐ Pouco Uso; ☐ Não Implantada.

3.6- Cartaz de Combinados:

☐ Uso de acordo com a estratégia; ☐ Implantado, mas não utilizado;
☐ Não implantado.

3.7- Livro Ata da Gestão:

☐ Uso de acordo com a estratégia; ☐ Implantado, mas não utilizado;
☐ Não implantado.

3.8- Caderno dos Comitês

☐ Uso de acordo com a estratégia; ☐ Implantado, mas não utilizado;
☐ Não implantado.

3.9- Reunião dos Comitês:

☐ Realizada semanalmente; ☐ Realizada no dia da posse;
☐ Realizada mensalmente; ☐ Não realizada.

3.10 - Reunião Geral dos Alunos:

☐ Realizada mensalmente; ☐ Realizada no dia da posse;
☐ Não realizada.

4-CANTINHOS DE APRENDIZAGEM:

- () Uso freqüente, enriquecido com materiais diversificados;
- () Pouco uso, enriquecido apenas com o material do kit;
- () Implantados, enriquecido com materiais diversificados, mas não utilizados no processo de ensino e aprendizagem;
- () Não implantados.

Cantinho mais utilizado: -----

Cantinhos inovadores: -----

5-ESCOLA E COMUNIDADE:

5.1- Participação da comunidade na escola:

- () Atuante;
- () Pouco atuante;
- () Sem nenhuma atuação.

5.2- Ficha Familiar:

- () Elaborada com dados atualizados das famílias;
- () Elaborada, mas com dados do ano anterior;
- () Não elaborada.

5.3- Monografia da Comunidade:

- () Elaborada conforme a estratégia;
- () Elaborada aleatoriamente;
- () Não elaborada.

5.4- Croqui da Comunidade:

- () Elaborado de acordo com a estratégia;
- () Elaborado aleatoriamente;
- () Não elaborado.

5.5- Calendário de Produção:

- ☐ Elaborado de acordo com a estratégia;
- ☐ Elaborado aleatoriamente;
- ☐ Não elaborado.

5.5- Dia da Conquista:

- ☐ Realizado. Quantas Vezes?----- ☐ Não realizado.

6- Cadernos de Ensino e Aprendizagem:

- ☐ Atividades sendo desenvolvidas de acordo com a estrutura modular, com o aluno sendo avaliado no processo de acordo com seu ritmo de aprendizagem e professor com a percepção de cada habilidade e competência desenvolvida nas atividades;
- ☐ Atividades sendo desenvolvidas sem levar em consideração a estrutura modular e a avaliação contínua e no processo;
- ☐ Cadernos de Ensino e Aprendizagem não utilizados pelos alunos.

7- MATERIAIS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS:**7.1-Kit Pedagógico:**

- ☐ Presente, organizado em mobiliário apropriado nos cantinhos de aprendizagem;
- ☐ Presente, mas não organizado nos cantinhos de aprendizagem. Por quê?-----

- ☐ A escola não possui o Kit.

7.2- Coleção de Alfabetização:

- ☐ Presente na escola. Quantas coleções
- ☐ A escola não possui nenhuma coleção.

7.3- Livro do professor (Alfabetização):

- ☐ Presente na escola;

() A escola não possui.

7.4- Caderno de Orientação para a formação de Educadores do Programa Escola Ativa:

() Presente na escola;

() A escola não possui.

7.5 – Proposta Pedagógica:

() Elaborada de acordo com a estratégia;

() Elaborada aleatoriamente;

() Não elaborada.

**ANEXO B - RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DO PROGRAMA ESCOLA
ATIVA**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E
DIVERSIDADE
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE
COORDENAÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA

ESTADO:

DATA:

TÉCNICO RESPONSÁVEL:

1. APRESENTAÇÃO:

2. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:

3. PRINCIPAIS AVANÇOS:

4. PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS:

5. SOLUÇÕES PROPOSTAS/PROPOSIÇÕES DE AJUSTES:

6. OBSERVAÇÕES: